
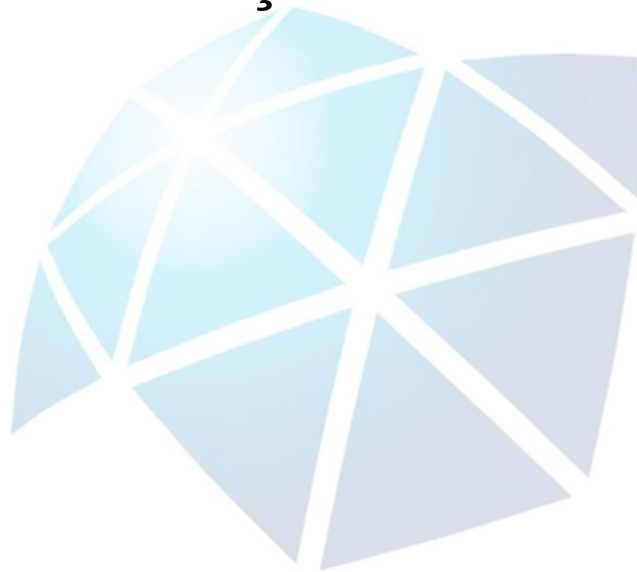


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

MARIA JOSEFA BEZERRA CANELA

# **ATIVIDADE EDUCATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



ARARAQUARA – SP  
2017

MARIA JOSEFA BEZERRA CANELA

# ATIVIDADE EDUCATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

**Bolsa:** Capes

ARARAQUARA – SP  
2017

MARIA JOSEFA BEZERRA CANELA

# ATIVIDADE EDUCATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

**Bolsa:** Capes

Data da defesa: 24/02/2017

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Orientadora:** Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni – Universidade Estadual Paulista  
Júlio de Mesquita Filho (Unesp)Araraquara/SP

---

**Membro:** Dr.José Luís Vieira de Almeida – Universidade Estadual Paulista  
Júlio de Mesquita Filho (Unesp)  
Araraquara/SP

---

**Membro:** Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto – Universidade Estadual de  
Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras Unesp – Campus de Araraquara

CANELA, Maria Josefa Bezerra  
ATIVIDADE EDUCATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS  
ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Maria Josefa  
Bezerra CANELA – 2017  
84 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Educação Infantil. 2. Emancipação Humana. 3.  
Emancipação Política. 4. Atividades Educativas.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico aos meus preciosos filhos, **Felipe Augusto Canela** e **Gabriel Vinícius Canela**, que são eternos em minha vida, a todas as crianças, pela liberdade, e, aos que sonham e não desistem.

## AGRADECIMENTOS

A seção dos agradecimentos é uma das partes de um trabalho acadêmico mais satisfatório de se ler por se tratar de um momento especial e talvez o único momento de subjetividade em um trabalho acadêmico, em que expomos nossos sentimentos e humanidade. É espaço de reflexão, da importância que as pessoas têm para nós;

Como qualquer pessoa, tenho aquelas que são especiais que marcaram minha caminhada e não poderia deixar de citá-las: Assim, agradeço primeiramente a minha orientadora, Prof. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni, por acreditar em minha capacidade de desenvolvimento humano, pela oportunidade única que me concedeu de escrever esta dissertação sob sua orientação e ensino, por ter feito da minha caminhada no mestrado suportável, possível de aprendizagem e realização, mesmo nos momentos de angústia; pelas enormes contribuições não somente por sua orientação, mas também pela literatura de grande valia e deveras importante e determinante para o processo de escrita desta dissertação. Maria Eliza tem sido nesses dois anos mais que uma educadora e orientadora, pela qual tenho um carinho enorme, pois tem demonstrado que, além de seu conhecimento admirável, suas exigências e rigor, carrega em si aquilo que acredita e defende (humanidade). À Maria Eliza, todo o meu respeito, admiração e gratidão! E lembrando nossa caminhada, segue um trecho da letra da música de Lulu Santos: *“Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”*.

Ao professor Dr. José Luiz Almeida, pela amizade e prontidão em me auxiliar. Pelas contribuições no Exame de Qualificação e apresentação final da dissertação, o qual foi muito importante nesse processo de escrita, como também durante as aulas do mestrado. Meu carinho, respeito, admiração e gratidão.

À professora Dra. Carina Alves da Silva Darcoleta pelas enormes contribuições na apresentação final desta pesquisa. Por sua humanidade e respeito. Admirações imensas!

À Prof. Dra. Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes, pelas contribuições na vida acadêmica, graduação, especialização, Exame de Qualificação. Sou grata

pela sua amizade, respeito e pela disponibilidade que teve em ler meu texto e contribuir no crescimento intelectual. Admirações sempre!

Ao Prof. Dr. Ivo Tonet pela amizade e contribuições, mesmo em momentos informais (conversas em almoços e redes sociais). Agradeço também pela vasta literatura que foi bastante relevante e determinante para o processo de escrita e análise desta pesquisa. Grata por tudo e admirações imensas.

Aos professores do mestrado, meus sinceros agradecimentos pela contribuição acadêmica: Newton Duarte, Maria Teresa Miceli Kerbauy, Ari Fernando Maia, Francisco José Carvalho Mazzeu, Silvia Regina Lucatto Sigolo, Maria Regina Guarnieri e Maria José da Silva Fernandes;

A professora Dra. Irizelda Martins pelas contribuições durante a caminhada acadêmica. Pela amizade, carinho e respeito. Admirações sem fim.

A minha querida mãe Isabel Araújo Bezerra, uma guerreira, um exemplo de vida, nunca sentou no banco de uma escola, mas com muito esforço aprendeu a ler e escrever com seus irmãos (quando as mulheres não podiam ir à escola) e sempre me incentivou estudar. Obrigada pelo amor único e incomparável, “meus cabelinhos brancos” todo meu respeito e amor, eu a amo eternamente. Dedico o poema transcrito a seguir a ela, por se parecer muito com sua maneira de ser, paciente, perseverante, calma e cheia de esperança, seu exemplo me arrasta: *“Se temos de esperar, que seja para colher a semente boa que lançamos hoje no solo da vida. Se for pra semear, então que seja para produzir milhões de sorrisos, de solidariedade e amizade”* (Cora Coralina).

Ao meu querido pai José Bezerra Filho (*in memoriam*), por ter me incentivado a estudar apesar dos contratempos e da simplicidade de pertencermos à classe trabalhadora, porém ele sempre acreditou que eu alcançaria níveis de estudo mais elevados, infelizmente ele não pode vivenciar nenhum dos meus momentos na vida acadêmica e as conquistas. Sou grata a ele por ter me ensinado o respeito ao próximo, em trabalho de marceneiro, ele tinha zelo e capricho em tudo o que fazia, era ímpar, procuro sempre me espelhar nele, que sempre dizia “se é pra fazer, então faça bem feito”. Eternas lembranças e saudades. A ele dedico esse excerto: *“Há dias em que me invade*

*uma saudade [...] e remexer lembranças, ela escorre com meu sangue e coagula meu grito*” (Aíla Sampaio).

Ao Jesuel Moreira Canela, por fazer parte da minha caminhada por longos anos, por acreditar que eu seria capaz e conseguiria finalizar essa etapa de estudos, mesmo em momentos de tempestades. Obrigada por sempre acreditar que eu podia e iria conseguir, pelo incentivo e por me auxiliar em diversos momentos desta caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs pelo carinho, incentivo e amor que sempre me proporcionaram. A vocês muito amor. Aos irmãos Antônio e Clóvis (*in memoriam*). Saudades eternas! *“A vida não é previsível como um pacote de viagem que compramos para as férias, com datas de partida e chegada. Temos em mãos apenas a passagem de ida...o roteiro e o retorno estarão sempre suscetíveis a interrupções e mudanças”* (Aíla Sampaio). A todos os sobrinhos e sobrinhas, especialmente àqueles que sempre me escrevem e estão sempre ao meu lado, independente da distância geográfica.

Ao meu tio Aluizio Bezerra de Souza pelo carinho, cuidado e amor. A ele meu carinho eterno e admirações sem fim.

Ao meu querido amigo Rogerio Massarotto de Oliveira, pelo crescimento pessoal e intelectual que sempre me proporcionou, em qualquer momento (cafés ou em grupo de pesquisa). As horas ao seu lado sempre vale a pena, são de aprendizagem, força, coragem, paz e muita luz. Obrigada por fazer parte da minha caminhada acadêmica e por estar sempre presente na minha vida. *“A amizade costuma ser tão complexa...Sem pensar conquistamos o mundo geral e construimos o nosso pequeno lugar deixando brilhar cada estrelinha”* (autor desconhecido).

Ao meu querido amigo William Eibel pela amizade, carinho e respeito. O William sempre me exaltou, nos momentos de angústias na elaboração da dissertação, colocou acima do que eu era capaz. Essas inúmeras vezes em que ele tinha tanta fé em mim, me moveu de fato. A ele meus agradecimentos eternos. Uma pessoa maravilhosa que sempre soube me incentivar. A você admirações enormes e gratidão. *“Algumas pessoas acendem todas as nossas luzes, até as que nem sabíamos ter”* (Aíla Sampaio).

Agradeço ao meu querido amigo Euclides Delbone, por ter me ensinado a caminhar, a escrever (2007) e ter coragem para a pesquisa, pelas inúmeras



vezes que sentou e interpretou textos comigo. Por acreditar que eu podia avançar, pelo carinho e amizade que mantemos, pelos e-mails trocados, pelos sucos, almoços, conversas, leituras, discussões e caminhadas. A você, muita admiração. Carrego-te para sempre!

À Carina Groth (*in memoriam*), palavras pouco expressam o vazio que essa pessoa maravilhosa deixou. Lição de vida, palavras de conforto em meio à dor. Saudades eternas.

Gratidão aos amigos, Sandra Lúcia, Francielle Ghellere, Stefany Rodrigues, pela amizade e respeito.

Aos amigos do mestrado Kaira Moraes, Naiara Vaz, Nádia Santos, Ana Thereza Camargo, Ronaldo Revejes, Ulisses Toshiro, Sílvia Barbosa, Juliana Ferreira Blandino, Izac Coelho, Roberta Maziero, Joice Cicilino, Renata Batista, Carlos Constantin, Ieda Barros, Roberto Antonio Alves, Thiago Xavier, Daniel Previato, Aline Carvalho, Aline Diniz, Cláudia Francez e Ana Lúcia Urban (me perdoem se faltou alguém).

A CAPES pelo apoio financeiro.

*“De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos  
começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser  
interrompidos antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho  
novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!”(SABINO).*

## RESUMO

Esta dissertação centra-se nas discussões sobre a formação humana e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil (EI), especificamente nos anos finais da EI. Nosso objetivo foi analisar a EI via legislações, no que se refere o caráter pedagógico da prática educativa no contexto da educação escolar, nesta sociedade capitalista, segundo fundamentos marxistas. Justificamos esta pesquisa pela necessidade de entendermos o influxo do sistema político atual que determina nossa sociedade nas normas oficiais que regem a educação escolar, em especial, a EI, bem como, a necessidade de propormos a atividade educativa, elaborada por Arnoni (2014; 2016), como possibilidade de superar o modelo burguês de aula que consolida e mantém o sistema capitalista. Na **primeira seção** nos concentramos na concepção de Emancipação Humana e Política de acordo com os autores marxistas István Mészáros e Ivo Tonet, que se contrapõem possibilidade da educação ser emancipadora no sistema capitalista. Na **segunda seção**, abordamos brevemente a Constituição Federal de 1988, a primeira lei a estabelecer a obrigatoriedade da Educação Infantil e as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no que se referem os objetivos comuns voltados para todos os níveis de Educação Básica do Brasil, como o de assegurar a formação comum e o exercício da cidadania dos alunos. Analisamos, também, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que traz orientações sobre a Prática Educativa objetivando o desenvolvimento integral da criança no âmbito escolar. E, **por último**, apresentamos as contribuições da autora Maria Eliza Brefere Arnoni, via proposição teórico-metodológica da Atividade Educativa perspectivando a emancipação humana, pautada na concepção de trabalho universal de Marx, com o propósito de contrapô-la ao modelo atual de aula adequado ao sistema capitalista. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e teórica, na qual almejamos colaborar com a prática educativa pedagógica da EI, perspectivando a formação humana da criança, e em oposição aos aspectos que as distanciam de uma educação integral.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Emancipação Humana. Atividades Educativas.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on the discussions about the human formation and on the development of the children in Childhood Education (CE), specifically in the last years of CE. Our goal was to analyze the CE through the legislation, in order to observe the character of the educative practice in the context of the school education, in this capitalist society, according to Marxists bases. We justify this research by the necessity of understanding how the influx of the current political system determines our society under the official rules that govern the school education, specially the CE, as well as the necessity of purposing the educative activity elaborated by Arnoni (2014; 2016), as a possibility of overcoming the bourgeois model of class that uses to consolidate and to keep the capitalist system. In the **first section**, we concentrated on the concept of Political and Human Emancipation according to the Marxist authors István Mészáros and Ivo Tonet, who countervail the possibility of an emancipator education in the capitalist system. In the **second section**, we briefly approached the Federal Constitution of 1988, the first law that established a compulsory CE and the determinations of the Law of Directives and Bases of the National Education (nº. 9394/96), which refers to the common goals of all levels of the Basic Education in Brazil, in order to keep the common formation and the exercise of the citizenship by each student. We also analyzed the National Curricular Referential for the CE, which presents directions about the Educative Practice aiming the integral development of the children in the school field. In the **last section**, we presented the contribution of the author Maria Eliza Brefere Arnoni, through the theoretical-methodological proposition of the Educative Activity in the perspective of the human emancipation, supported by the concept of universal work by Marx, under the purpose of opposing it to the current model of class sustained by the capitalist system. This work corresponds to a theoretical and bibliographical research in which we aim to collaborate with the pedagogical and educative practice of the CE, in the perspective of the human formation of the children, and in opposition to the aspects that alienate them from an integral education.

**Keywords:** Childhood Education. Human Emancipation. Educative Activities.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

EI – Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MMD – Metodologia da Mediação Dialética

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
2	<b>EMACIPAÇÃO HUMANA E POLÍTICA:</b> os limites e possibilidades no sistema capitalista.....	20
2.1	ATRIBUIÇÕES DADAS À ESCOLA.....	30
3	<b>ORGANIZAÇÃO OFICIAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	36
4	<b>ATIVIDADE EDUCATIVA:</b> uma possibilidade de perspectivar a emancipação Humana.....	58
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
	<b>APÊNDICE</b> .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 90, pós Conferencia Mundial de Educação para Todos, a literatura tem expandido as discussões envolvendo a Educação Infantil, especificamente acerca da inserção oficial da Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96. Este fato representa um marco na história da educação brasileira, embora sua origem vincula-se ao combate da pobreza, atuando de forma compensatória e assistencialista ao cuidar dos menos favorecidos economicamente. No momento atual, a EI ainda enfrenta o desafio do cuidar e do educar.

Nesta pesquisa, analisamos a EI via legislações, no que se refere ao caráter pedagógico da prática educativa no contexto da educação escolar, via determinações da sociedade capitalista, segundo fundamentos marxistas, movida pela necessidade de propormos a atividade educativa, organizada por Arnoni (2014, 2016), como possibilidade de superar o modelo burguês de aula que consolida e mantém o sistema capitalista.

Utilizamos o referencial teórico marxista, estudando autores como György Lukács, István Mészáros, Ivo Tonet, Maria Eliza Brefere Arnoni e o próprio Karl Marx. Justificamos a pesquisa por razões teórico-práticas, como professora<sup>1</sup> e colaboradora dos projetos “Mais Educação Estado e município de Maringá/PR”<sup>2</sup> na Educação Infantil constatei o esvaziamento conceitual no encaminhamento proposto para prática pedagógica em relação ao professor e aos alunos, o que lhe conferia o caráter de receita<sup>3</sup>, algo avulso e fragmentado.

E, como pesquisadora, ao analisar os documentos oficiais<sup>4</sup>, em especial, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constatei uma serie de orientações voltadas para a prática pedagógica, que destacavam o desenvolvimento integral da criança no âmbito escolar, visando à conquista da cidadania e da democracia. O fato das Orientações serem pautadas num ecletismo teórico, sem referências bibliográficas, elas se tornaram numa lista

---

<sup>1</sup> Entre os anos de 2012 a 2014

<sup>2</sup> Entre os anos de 2010 a 2012

<sup>3</sup> Fórmula, prescrição/decreto/deliberação, modelo, preceito/mandamento/norma, receita, regra, determinação, dispositivo, dogma, formulário, indicação ordem

<sup>4</sup> Expresso na tabela em apêndice nesta dissertação

de “receitas” a serem seguidas pelos professores, desqualificando-o como profissionais.

A necessidade de compreender a relação entre o sistema político atual e o sistema educacional institucionalizado motivou a opção pela pesquisa bibliográfica, teórica e documental.

A pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

E para Gil (1991, p. 48), ela é

[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora e quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Nesta investigação, por meio da pesquisa bibliográfica inicialmente selecionamos textos dos autores que embasaram a concepção da categoria emancipação humana e política. E, a partir deste levantamento, realizamos a *pesquisa teórica* e o desenvolvimento das categorias emancipação humana e política sobre a qual pautamos nossa dissertação.

E como pesquisa documental, realizamos estudos voltados para a Educação Infantil, pela seleção de legislações e de alguns documentos oficiais que definem a prática pedagógica no espaço da EI.

Os desafios colocam-se no plano das políticas públicas do sistema capitalista com influxo no plano pedagógico, cuja superação exige a compreensão deste cenário político educacional e de sua importância profissional em desenvolver conceitos científicos na sala de aula, neste caso,



os anos finais da Educação Infantil, em especial, o período que envolve crianças de 4 a 5 anos, o universo desta pesquisa.

E, neste contexto oficial, depreendem-se questões que envolvem educação escolar, dentre elas as apresentadas por Arnoni (2016)

- “Como desvincular o ato de ensinar do ato de cuidar, quando se educa o ser social num sistema capitalista, pautando-se na perspectiva da emancipação humana que articula tais atos?”;
- “Como ensinar conceitos científicos para que todo aluno possa compreendê-los, na medida das possibilidades póstas, e utilizá-los na compreensão da sua realidade, permitindo-lhe experimentar conscientemente “um grau” de autonomia?”;
- “Como desfazer teoricamente os preceitos e/ou preconceitos educacionais capitalistas, subliminarmente inseridos no inconsciente humano, que leva o professor a tratar de forma natural os fenômenos humanos e, assim, adaptar-se ao que lhe é socialmente pósito, quando na verdade, o social, por ser um fenômeno produzido pelo homem, em sociedade, pode, por ele ser transformado?”

Diante deste quadro, a dissertação apresenta-se em três seções: assim como:

Na **primeira seção**, discorremos sobre a concepção de emancipação humana e emancipação política, de acordo com os autores marxistas como István Mészáros (2008) e Ivo Tonet (2012), tomando as categorias de análise do contexto sócio-político-educacional atual.

Os estudos de Tonet (2012), em especial, as categorias emancipação política e emancipação humana, permitem a compreensão deste contexto atual: a) A *primeira categoria* explica e justifica as relações de subserviência<sup>5</sup> da escola pública ao capital; b) A *segunda categoria* explicita as reais possibilidades para a escola pública colocar-se na contramão do que lhe é determinado, via brechas deixadas pelo próprio sistema que a geriu. E, de

---

<sup>5</sup> Subserviência - Qualidade ou estado da pessoa que cumpre regras ou ordens de modo humilhante; característica de quem se dispõe a atender as vontades de outrem. Bajulação; ação de servir aos desejos de outrem por vontade própria. Ato de servir de maneira voluntária.

maneira geral, expõe caminhos para a educação escolar, explicitado a impossibilidade de a educação escolar ser emancipadora no sistema capitalista.

A partir do pressuposto teórico desta investigação, explicitamos a relação entre “modo de produção capitalista e a educação escolar” e discutimos os limites e as possibilidades da Educação Infantil caminhar na perspectiva da emancipação humana.

Na **segunda seção**, a partir das categorias estudadas, analisamos as legislações selecionadas para esta investigação, como a Constituição Federal de 1988, a primeira Lei a estabelecer a obrigatoriedade da Educação Infantil. Expomos, também, as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 para esse nível de escolarização no que se refere aos objetivos comuns voltados para todos os níveis de Educação Básica no Brasil, como o de assegurar a formação comum e o exercício da cidadania dos alunos. E, em seguida, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que traz orientações sobre a prática educativa destacando o desenvolvimento integral da criança no âmbito escolar e o Plano Nacional da Educação (PNE), que traz metas e estratégias de efetivação das políticas para educação.

Nesta seção, inicialmente, analisamos o universo da pesquisa, as legislações e os documentos oficiais referentes à Educação Infantil segundo as categorias já mencionadas, e inferimos que as normas oficiais determinadas pelo sistema capitalista utilizam expressões basilares da emancipação humana como “formação integral”, segundo os princípios da emancipação política.

E, por último, na **terceira seção**, considerando a situação da EI no contexto econômico, em especial, na relação entre as determinações oficiais e a realidade escolar, explicitando a coerência entre as normas oficiais proclamadas e a realidade do cotidiano escolar, propomos a possibilidade de superar, mesmo que pontualmente, a realidade da sala de aula dos anos finais da Educação Infantil, com contribuições de Arnoni (2014, 2016).

A autora, acima citada, elaborou a proposição teórico-metodológica da Atividade Educativa perspectivando a emancipação humana, pautada na concepção de trabalho universal de Marx (2008), com o propósito de contraporla ao modelo atual de aula adequado ao sistema capitalista. Nela, a prática

educativa caracteriza-se pelo desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética, a qual permite ao aluno superar suas ideias iniciais na elaboração do conceito científico ensinado.

A autora informa que a atividade educativa, por perspectivar a emancipação humana, não encontra possibilidade de ser institucionalizada na sociedade capitalista, visto que se constitui numa proposta para *além do capital* (MÉSZÁROS, 2008). Entretanto, ao ser compreendida, pode ser desenvolvida pelo professor como enfrentamento pontual ao sistema que lhe oprime.

Colaboramos, assim, com a área educacional, com professores e licenciados, por intermédio da proposição teórica e metodológica da atividade educativa, elaborada Arnoni (2014, 2016), uma importante conquista para as classes economicamente desfavorecidas ou classe trabalhadora, que sofrem diante da luta do capital pela privatização do conhecimento sistematizado, assim como faz com os bens materiais.

Entretanto, cientes da impossibilidade de a educação escolar institucional ser capaz de colaborar com a emancipação dos alunos de modo geral, cabe a nós, enquanto educadores, desenvolvermos a atividade educativa, dentro dos limites do capitalismo.

Na conclusão, apresentamos como satisfatórios os resultados desta investigação, visto que contribuíram para nosso aprendizado, enquanto professora da EI, no sentido de entendermos os limites e possibilidades de avanços na educação, algo irreal no contexto educacional num sistema capitalista. De uma forma geral, a atividade humana educativa possibilita o desenvolvimento psicointelectual do professor e do aluno (intencionalidade educativa), pelo desenvolvimento do conceito educativo (objeto educativo), via Metodologia da Mediação Dialética (instrumental educativo), pautada nos elementos básicos do trabalho, a atividade humana laborativa, por excelência.

## 2 EMANCIPAÇÃO HUMANA E POLÍTICA: os limites e possibilidades no sistema capitalista

Nesta seção, investigamos os princípios ontológicos da concepção de emancipação política e humana de acordo com os autores marxistas István Mészáros e Ivo Tonet. Para Tonet (2012), a primeira questão a ser entendida para diferenciar as duas categorias, emancipação política e emancipação humana, é entender quando os homens são efetivamente livres. Na visão deste autor, só serão livres quando se tornarem donos de seu destino, a plena liberdade só florescerá para além do capital, ou seja, na sociedade comunista.

De acordo com Tonet (2012), a emancipação política está fundamentada nos princípios políticos, cidadania e democracia, uma maneira limitada de liberdade que fortalece o capital. Em suas palavras,

A emancipação política do capital é a origem da democracia e da cidadania. O capitalista tem a propriedade do capital e trabalhador de sua força de trabalho. Perante o Estado esses dois sujeitos são igualmente cidadãos, são rigorosamente iguais. Ou seja, na relação com o Estado, ambos são despidos de suas qualidades concretas para serem considerados apenas em seu momento formal, como sujeito de direitos e deveres. Na medida em que o Estado ignora as reais desigualdades entre os indivíduos, ele na verdade permite ao capitalista a maior liberdade para explorar os trabalhadores e proletários (LESSA e TONET, 2012, p.48).

Enquanto a emancipação política assegura o poder a um único senhor, a emancipação humana iguala os indivíduos e é a liberdade plena.

A emancipação humana está fundada no ato do trabalho livre e associada, ou seja, em uma sociedade comunista, em que são permitidos a realização e desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Ainda na acepção de Tonet (2012, p. 47)

Marx tinha chamado a atenção para o fato de que a disjuntiva se estabelece entre a emancipação política e emancipação humana e não entre ditadura e democracia. E que os fundamentos daquelas deveriam ser buscados na forma concreta do trabalho. Da primeira é que fariam parte a cidadania e a democracia. [...] A primeira é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe

que é, por sua natureza, parcial, a burguesia. A segunda, por sua vez, é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige, para a realização plena dos indivíduos que a compõem, a supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade.

Estas categorias são explicitadas por Tonet (2005, p. 79):

Emancipação humana, para Marx, nada mais é do que um outro nome para o comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma forma de sociabilidade. Por que, então, não fazer uso desta última categoria? Porque, ao nosso ver, ela foi tão deformada pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma discussão mais serena a seu respeito. Preferimos, então, utilizar a categoria da emancipação humana. Até pelo fato de que esta categoria põe imediatamente no centro da problemática a questão da liberdade, que também é posta como chave na perspectiva liberal.

Tonet ainda critica as compreensões equivocadas dos termos “emancipação humana” e “cidadania”; em seu entendimento, essas concepções são as mais problemáticas.

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subseqüentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é *forma política* de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana (TONET, 2012, p.34).

Assim, a construção da cidadania e a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa, e não se aproximam da emancipação humana por serem limitadas. As lutas sociais são de grande importância, porém isso jamais poderia significar um patamar mais elevado da emancipação humana. Para Tonet (2012) a cidadania, nessa crise atual, só

ocorre de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos e retrocedendo na maioria deles.

No entanto, Tonet (2012) assevera que em uma sociedade regida pela emancipação política é possível desenvolver atividades educativas emancipadoras. Em sua acepção:

Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. É apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido (TONET, 2012, p.73).

Pensar na emancipação humana na sociedade capitalista é algo complexo, pois se trata de pensar a atividade educativa, teórica e prática, que embasa a emancipação humana.

Conforme Tonet (2012) é perda de tempo pensar uma educação emancipadora, quando o ponto de partida são os conteúdos, métodos, técnicas, currículos, formas de avaliação, programas etc., de forma sistematizada, visando à transformação da política educacional. Em sua perspectiva, “Propor, hoje, uma ‘educação emancipadora’ não pode passar de uma simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato” (TONET, 2012, p.39).

Nesse aspecto, as atividades educativas são possíveis na direção da emancipação humana, com a intencionalidade de contribuir com a formação humana. Continua o autor,

Por isso mesmo, toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. Por mais que aquele objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido incansavelmente porque ele é o objetivo mais humanamente digno (TONET, 2012, p.37).

Depreendemos, então, que na sociedade atual, os homens não são livres, e sim o capital, e que a plena liberdade humana – ou a emancipação – só poderia florescer para além do capital, que significa no comunismo, entendido como

Uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o trabalho associado. Este – que nada tem a ver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo – tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc.) e todo o conjunto de mediações essenciais para a sua reprodução (Estado, política, direito, etc.) (TONET, 2012, p.35).

Desse modo, é inviável pensarmos em uma educação humanizadora e emancipadora neste sistema capitalista, entendendo que esta não se separa do trabalho e, por sua natureza, não se separa do social. Por esse motivo, pontuamos que educar implica o ato do indivíduo apropriar-se dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc., que contribuem para sua constituição como membro do gênero humano.

Esse processo de apropriação dos conhecimentos em uma sociedade de classes é sempre atravessado pelos antagonismos sociais, via políticas educacionais, currículos, programas e outras. E mais, em uma sociedade de classes, o maior interesse das classes dominantes recai na forma estrutural da educação escolar; sendo assim, a educação será sempre configurada de maneira que não seja possível romper com a ordem social do interesse da classe burguesa.

Destacamos que a educação escolar terá sempre um caráter conservador e qualquer proposta com valores e objetivos divergentes do capitalismo será limitada e pontual, nunca institucionalizada. Dessa maneira, entendemos que pensar na emancipação da educação na sociedade capitalista é um tanto utópico, pois

[...] uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora (TONET, 2012, p.70).

Nessa perspectiva, a atividade educativa é a única forma possível deste sistema educacional produzir atividades emancipadoras, mas de forma singular e não universal, alertando que a atividade deve almejar a emancipação humana, e não a política. Ainda nos pautando em Tonet (2012) enfatizamos que dentre os requisitos para uma atividade educativa emancipadora que contribua com a emancipação humana, primeiramente é ter conhecimento profundo da natureza da emancipação humana e do processo histórico real, em dimensões particulares e universais. É importante, também, conhecer o processo histórico humano e a realidade atual, porque a educação faz parte dessa totalidade complexa e, assim, não é qualquer educação escolar que atinge o objetivo da emancipação humana.

Tonet (2013) assevera que, ao compreender o que funda a sociedade burguesa e suas consequências, é possível desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora tenha acesso ao mais elevado patrimônio acumulado pela humanidade. Em sua concepção, não basta à classe trabalhadora ter acesso aos conteúdos escolares, ela precisa de um conhecimento revolucionário, o que implica compreender “qualquer objeto de estudo como resultado de um processo histórico e social” (TONET, 2013, p. 7) e capaz de transformar o mundo.

As atividades educativas emancipadoras contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que se tem de mais elaborado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico (TONET, 2013). As atividades de caráter emancipatório detêm algumas características:

[...] são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é *radicalmente histórica e social*, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências



divinas ou naturais. [...] são atividades educativas que permitem a compreensão da origem e da natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade. [...] também são atividades educativas que permitem compreender os fundamentos, a natureza e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista. [...] são atividades educativas que permitem compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, as suas possibilidades e os seus limites. [...] E, por fim, todo esse conjunto de atividades contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais (TONET, 2013, p.9-11).

Compreendemos que as atividades educativas são de caráter emancipador e podem ser atividades articuladas na direção da superação do capitalismo, com objetivo revolucionário, e que possamos superar esse sistema capitalista, porém não podemos cair na armadilha de pensarmos que em uma sociedade em que os homens não são livres pode haver emancipação humana.

Quando pensamos em qualquer atividade humana, não podemos pensá-la fora do contexto do trabalho, e isso implica conhecermos todo o processo histórico que se configurou nesse modelo de produção capitalista, especialmente o trabalho em sua totalidade: a inserção das empresas automotivas, tecnológicas entre outras. Embora não tratemos neste texto da categoria do trabalho de maneira ampla, abordamos algumas questões pontuais para a compreensão da atividade educativa.

Com a finalidade de entendermos como as políticas educacionais vêm sendo articuladas internacionalmente na preparação dos indivíduos nos moldes de produção capitalista, pautamos nossas discussões nos estudos de Evangelista, Moraes e Shiroma (2007).

Na compreensão dessas autoras, na década de 1990 houve diversas discussões relativas aos rumos da educação, visando utilizá-la na superação da crise dos países da América Latina e Caribe. Assim, surgiram as recomendações gerais que definiram as políticas educacionais nessa década,

organizadas pelos organismos multilaterais como Banco Mundial, Unesco<sup>6</sup>, Cepal<sup>7</sup> etc. As discussões e a documentação brasileiras foram empreendidas por instituições empresariais e reflexões de alguns intelectuais.

Os governantes dos anos 1990, buscando desvencilhar-se da crise econômica dos anos 1980, estruturaram, nas palavras do pensador britânico Christopher Norris, “uma verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica”. [...] O autor sublinha a dimensão do prejuízo que se produziu na sociedade britânica, em que as conquistas de cidadania, o nível educacional, cultural e tecnológico são todos incomparavelmente mais elevados e sólidos do que no Brasil (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 45).

Norris (apud EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007), já criticava a dimensão do prejuízo advinda da nova organização das políticas educacionais na sociedade britânica, que segundo as autoras, era muito mais elevada em termos de cultura e tecnologia. Isto explica a dimensão dos prejuízos no Brasil, culturalmente atrasado. No entanto, por meio desses documentos os governantes buscavam a superação da crise e afirmavam que a educação seria determinante se os trabalhadores fossem qualificados profissionalmente, como determinava a literatura internacional

[...] retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 [...] afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. [...] Disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade* (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 47).

Nesse âmbito, os organismos internacionais e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) atribuíram à educação a responsabilidade de sustentação da competitividade nos anos de 1990, e as estratégias foram pensadas para superar os problemas de ordem econômica, social e educacional.

---

<sup>6</sup>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, traduzido na língua portuguesa brasileira para “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura”.

<sup>7</sup> Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

Inicialmente, a carta de Jomtien não atribuiu a *educação básica* apenas à educação escolar, posto que para a satisfação das NEBAS deveriam concorrer outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 49).

Observa-se que o foco na conferência era “salvar” o capital e manter em ordem a estrutura capitalista; por esse motivo, a carta de Jomtien não somente orientava a escola básica a se comprometer com a educação, como também convocava família, comunidade e meios de comunicação para se engajarem nessa causa. E, desse modo, organizaram as estratégias e determinaram como seria a educação.

De acordo com Evangelista, Moraes e Shiroma (2007), no Brasil ficaram definidas as estratégias para a Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As metas e estratégias foram apresentadas na Conferência Internacional de 1990 e deveriam ser executadas no período de uma década, e ao término de dez anos foram marcados novos encontros para traçar novas metas.

[...] à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL [...] (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 53).

Pontuamos que, desde a década de 1990 as políticas vêm sendo articuladas de forma a atender ao capitalismo e, além disso, suas estratégias iludem a classe trabalhadora. Em consonância com Evangelista, Moraes e Shiroma (2007), enquanto o Governo Itamar Franco anunciava o ideário de Educação para Todos (1992-1995), a LDBEN tramitava no Congresso Nacional (embora tenha sido aprovada somente no governo de Fernando Henrique Cardoso), com anúncios prévios de cortes de verbas, privatização e discussões que foram ganhando campos maiores, desde os debates no Fórum Nacional, e, assim a educação foi tomando novos rumos por meio de resoluções, medidas provisórias em consonância com a Carta de Jomtien, Tailândia.

Diante das reformas amplas que ocorreram na década de 1990, os desafios educacionais foram propostos por meio de metas e estratégias objetivando superar as mazelas sociais e econômicas.

Diante de tais desafios, são especificadas as tarefas para a educação numa formulação em que seus objetivos são ampliados e seu potencial superdimensionado. A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 56).

A educação passou a ser um instrumento para promover a paz e amenizar a pobreza. As metas para o Ensino Médio eram elitistas e o Ensino Superior era compreendido como o motor que impulsionava o desenvolvimento econômico.

Com o ideário da “Educação ao longo de toda vida”, foram estabelecidas políticas de educação permanente, na modalidade de Ensino a Distância, em que se propunha às instituições de Ensino Superior uma modalidade de ensino mais flexível e menos formal objetivando formar sujeitos para o mercado do trabalho. E, mais, reforça-se a ideia de que o professor deveria ser treinado para competências pedagógicas, formação para pesquisa e deveria exercer outra função como forma de ampliar sua visão.

Conforme Evangelista, Moraes e Shiroma (2007, p.55), o Relatório Delors – produzido entre 1993 e 1996, um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade – articulava recomendações práticas com um forte viés moralista, em que prescrevia orientações precisas aos vários níveis de ensino e revelava uma concepção bastante nítida de educação, como forma de garantir a

sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente.

É importante ressaltar que os documentos, de acordo com as autoras, objetivavam assegurar uma Educação Básica de qualidade para todos os educandos, que lhes permitisse a inserção competitiva no mundo do trabalho, propondo maior atenção às meninas, aos pobres e às minorias, garantindo a estes a qualidade para competir, ser cidadão, obedecer e ter autonomia.

Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 56).

Para além do conceito de educação que se expressa nos documentos e é criticado pelas autoras, notamos que o professor é citado como um “executor” final dessa educação deformada, muito distante de ser emancipada e de promover a formação integral aos indivíduos.

Evangelista, Moraes e Shiroma (2007) assinalam que o governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2002), antes mesmo de se eleger, já apresentava cinco metas prioritárias para a educação, cujo dinamismo e sustentação viriam da parceria entre governo e setor privado e da universidade e indústria. As autoras destacam que posteriormente, já no poder, FHC deixa claro seu objetivo, o de adequar a educação às exigências do mercado internacional e interno, especialmente voltar-se para a formação do cidadão produtivo, da Educação Básica ao Ensino Superior. Acrescentam também que enquanto os sindicatos de trabalhadores estavam absortos com o problema da requalificação e canalizavam suas preocupações na criação de centros públicos de formação profissional, os empresários potencializavam sua participação nos debates sobre a LDBEN e nas reestruturações curriculares.

Verificamos que os rumos educacionais, desde a década de 1990, tem se voltado para a formação cidadã via desenvolvimento de estratégias capitalistas que garantam uma formação pautada nas competências para a manutenção do mercado capitalista. Observamos, também, que apesar das

críticas referentes a essa formação escolar, integral, ela se mantém atual, o que comprova que toda discussão ocorrida no campo teórico mostrou-se incapaz de intervir no espaço real da educação escolar. Isto reafirma a dificuldade ou a impossibilidade de se implantar um processo de formação educacional voltado para a emancipação humana em um sistema capitalista.

Salientamos que as críticas referentes à situação educacional da década de 1990 se mantêm atualizadas diante da atual situação da educação escolar brasileira, fato que comprova que sua subserviência ao capital é garantida oficialmente via legislação, documentos e materiais pedagógicos oriundos dos órgãos centrais.

## 2.1 ATRIBUIÇÕES DADAS À ESCOLA

As atribuições dadas à escola têm sido determinadas pela classe burguesa com o objetivo de atender seus anseios na superação das crises econômicas e de desemprego, seja no contexto nacional ou internacional. Assim, certamente essa função define a organização da aula segundo a lógica capitalista, e nessa perspectiva,

[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Desse modo, os rumos educacionais são definidos de acordo com a organização da sociedade capitalista, por seus desejos e necessidades, e definem o perfil do sujeito que se quer formar. E, nesse sentido, delegam para a educação escolar a responsabilidade de “salvadora” da crise do capital, em nível internacional e formata-se a educação para suprir as carências econômicas e alcançar os objetivos estruturais de fortalecimento do capital.

Nessa direção, Mézáros (2008, p. 55- 56) assevera que

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim.

A educação escolar segue as ideologias dominantes com intuito de dominação, formação cidadã e competência para o mundo do trabalho, segundo as exigências capitalistas. E, assim, as práticas pedagógicas determinadas pelas políticas educacionais, via currículos e legislações, obedecem às ordens advindas dos organismos internacionais, segundo interesses burgueses.

István Mészáros (2008) declara que os ideais educacionais não somente foram minados com o passar do tempo, como também sofreram os impactos da alienação, em seu sentido cultural, visando, simultaneamente, à expansão do capital e à maximização do lucro. O autor destaca que a educação, da forma como tem sido direcionada e reconfigurada, atende às regras capitalistas e seus interesses, visto que,

Quanto mais 'avançada' a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades - também na forma da "privatização" promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado - para perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Além da exploração das instituições educacionais para a perpetuação da sociedade de mercadorias, a falta de meios de produção material faz com que o professor tenha suas necessidades básicas submetidas à classe dominante, assim como suas ideias. E, desse modo, também enfrenta dificuldades de alterar o que lhe é determinado para ministrar nas suas aulas, e é dessa forma que os manuais pedagógicos oficiais são apresentados ao professor, como algo natural e, portanto imutável, exigindo que adeque sua ação docente ao modelo proposto.

Para Mészáros (2008), a educação institucional tem servido propositalmente à máquina produtiva e à expansão do sistema do capital, no entanto, de modo camuflado, para que a classe proletária não a perceba e continue sendo submissa. Isto nos alerta para a impossibilidade de a educação geral, no âmbito da política nacional, estar direcionada para a emancipação humana. O autor alerta que a história foi falsificada<sup>8</sup>, com intuito de esconder as mazelas da sociedade capitalista. Em seus termos

A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Entendemos que a história será sempre camuflada<sup>9</sup>, hasteada com bandeiras que leva os indivíduos a acreditarem que realmente a educação está comprometida com eles. No entanto, de acordo com Mészáros (2008, p. 82, grifo do autor)

Assim, a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente ‘consensualmente internalizada’ como sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela ‘sociedade livre’ estabelecida e totalmente não objetável.

O fato de vivermos em uma sociedade dita democrática facilita as imposições ideológicas capitalistas, disfarçadas de democracia, quando na verdade induz e inculca nos sujeitos a “naturalidade” de suas ideias dominantes. Pontuamos que o capital não é meramente uma entidade material, mas ideológica, e para manter a soberania das classes mais ricas, se constitui em uma estrutura poderosa de controle total, inclusive dos seres humanos, e por isso o ser social deve ajustar-se nesse sistema produtivo e, caso não

---

<sup>8</sup>Mészáros (2008), ao destacar a falsificação da história, utiliza o exemplo da fala de Fidel Castro após a guerra de independência do colonialismo espanhol.

<sup>9</sup> Usando um termo muito utilizado por István Mészáros.



consiga, certamente perece. O professor é um sujeito que está submetido a esse domínio, e deve compreender que o capital

[...] é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente *democrático* e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifo do autor).

Diante desse domínio avassalador do capital, mascarado pela legislação educacional e pelos materiais pedagógicos oficiais, julgamos ser de crucial relevância elucidar a terminologia presente na realidade escolar em relação à educação completa, emancipação humana ou formação completa do ser. Estas inculcam a ideia fantasiosa de algo amplo que envolve a transformação da escola em sua totalidade, incluindo, por exemplo, o sistema educacional vigente.

Nessa linha, Tonet (2012, p. 54-55) sustenta que:

É frequente se ouvir falar em ‘formação integral’, ‘desenvolvimento integral’, ‘educação libertadora, humanizadora, crítica’, etc. Estes conceitos, de modo geral, são abstratos, vazios e com uma forte carga idealista. O defeito fundamental desses conceitos é que eles se referem apenas à subjetividade, à interioridade humana, sem levar em conta a sua essencial articulação com a realidade objetiva. Apontam para um dever-ser sem mostrar como isso se articula com a

realidade concreta. Em resumo, propõem a formação integral dos indivíduos sem perceber que ela é impossível sem a supressão radical do capital.

Pensar na formação integral da criança é pensar em uma superestrutura para essa formação. Conforme Tonet (2012, p.55),

Propor-se a formar, hoje, o homem integral sem apontar, claramente, a supressão das condições materiais que impedem essa formação é o mesmo que querer construir uma casa sem os alicerces. A formação integral do indivíduo supõe o acesso à riqueza material e espiritual necessária à plena realização dele. E supõe este acesso de uma forma ativa e não meramente passiva. E mesmo este acesso, numa forma adequada às necessidades humanas e não às necessidades de reprodução do capital. Porque este é o maior obstáculo a essa apropriação. por isso mesmo, ele tem que ser removido.

Ainda citando Tonet (2012, p.55), para não ficarmos em afirmações vazias de caráter genérico, temos que examinar a situação concreta “sem subestimar nem superestimar o que é permitido fazer na área da educação”. Na visão do autor, afirmar a possibilidade de formação integral dos sujeitos, principalmente quando essa afirmação é geral, é declarar que todos teriam acesso aos bens materiais e espirituais em um mundo sem desigualdades sociais.

Mészáros (2006) enuncia que a emancipação humana trata do desenvolvimento de todos os sentidos, atributos e qualidades humanas, de forma completa. Os sentidos humanos são providos de qualidades e essências humanas que têm relação com os objetos que vão sendo refinados ao longo da história e por isso a humanização “é um processo inerentemente social” (MÈSZÀROS, 2006,p.183). Continua o autor:

Os sentidos verdadeiramente humanos são caracterizados pela mais alta complexidade. [...] Os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio. [...] ‘O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total’ (MÈSZÀROS, 2006, p. 183).

E, assim, a tarefa de emancipar todos os sentidos e atributos humanos de maneira mais elevada está longe de ser resolvida, pois o modo de produção capitalista gera alienação, a qual concorre para o desenvolvimento limitado dos sentidos. Disso deriva um ensino que promove o desenvolvimento da qualidade humana com objetivo utilitário, causando o empobrecimento dos sentidos humanos, estudando seus aspectos, físicos, emocionais, intelectuais e cognitivos, concorrendo para a fragmentação do ser humano, um ser único e indivisível.

Nesse aspecto, concordamos com Tonet (2012) quando assinala que o máximo que é permitido fazer na educação escolar é desenvolver atividades educativas que objetivem a emancipação humana.

Nessa direção, Arnoni (2015) informa que para desenvolver a atividade educativa, é necessário que o professor se comprometa com o aprofundamento teórico do conceito a ser ensinado ao aluno, pertencente à área de conhecimento inerente a sua atuação profissional, estudando-o na perspectiva da totalidade, com o aprofundamento teórico dos fundamentos filosóficos e ontológicos pautados em Luckács, Mészáros e Marx, dentre outros, que orientam a transformação do conceito científico em conceito educativo para, então, desenvolvê-lo com o aluno na prática pedagógica a partir de suas ideias iniciais até a superação dessas ideias na elaboração do conceito ensinado.

A intencionalidade da atividade educativa, segundo Arnoni (2015), é possibilitar ao professor a compreensão das contradições historicamente produzidas pela sociedade capitalista e seus influxos na sala de aula, transformando-a em espaço de luta que almeja a atividade emancipadora ou a humanização no limite que lhe é imposto pelo capital.

### **3 ORGANIZAÇÃO OFICIAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, apresentamos as estratégias pelas quais os organismos internacionais de 1990 camuflaram as desigualdades promovidas na classe trabalhadora engendradas pela crise econômica, pelo fato de esta última não ter acesso e nem conhecimento aos planos do sistema capitalista. Destacamos que qualquer documento que elegêssemos para análise caberia crítica, pois todos têm objetivos comuns camuflados: a decadência da classe trabalhadora.

Assinalamos que durante esta pesquisa, visitamos diversos sites do governo em busca de documentos oficiais, pareceres, referenciais, entre outros, e maior parte deles encontramos no site do Ministério da Educação; fizemos leituras, anotações e algumas análises que pretendemos publicar futuramente. No entanto, por se tratar de uma pesquisa em longo prazo e com análises mais detalhadas, e devido ao curto período de tempo para o curso de mestrado não foi possível trazê-las aqui, mas anexamos a este trabalho uma tabela contendo os sites acessados e as referências do que lemos e analisamos. Salientamos que se tratou de uma pesquisa intensa e cansativa, que exigiu disciplina, atenção e rigor nas leituras.

Assim, apresentamos a legislação oficial e seus objetivos comuns na organização dos documentos em relação à formação dos indivíduos, particularmente “o exercício de cidadania” uma forma política de “liberdade” anunciada desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88<sup>10</sup>), que sinaliza a conquista do direito da criança à Educação Infantil (EI), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino na EI no artigo 208, parágrafo 4º, e declara que a oferta desse nível de ensino deve ser “[...] em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2015, p.131)<sup>11</sup>. No artigo 21, parágrafo 2º, incumbe os municípios a atuarem prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil, exigindo, assim, a obrigatoriedade da Educação Infantil, a qual vem sendo amplamente discutida o desenvolvimento da prática pedagógica nessa etapa de ensino.

---

<sup>10</sup> Atualizada até a Emenda Constitucional nº 40, de 9 de abril de 2015.

<sup>11</sup> Edição de 2015.

Dentre os documentos estudados, selecionamos três que expressam o desenvolvimento histórico da EI no Brasil considerando a influência dos organismos internacionais:

- a) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), por ser a principal da Educação Básica e Ensino Superior;
- b) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado especificamente para orientar a prática pedagógica da EI;
- c) Plano Nacional de Educação 2014 -2024 - PNE ou Plano Decenal de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, visando articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

Trazemos a LDBEN nº 9.394/96, que enfatiza a necessidade de integração EI na Educação Básica; o RCNEI, como representante dos inúmeros documentos produzidos com intuito de definir os critérios de qualidade da prática pedagógica desse nível de escolaridade e o atual documento educacional (PNE).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN), a EI foi inserida como primeira etapa da Educação Básica, seguida do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como primeira etapa da Educação Básica, lhe é determinado o atendimento dos objetivos comuns aos níveis de escolaridade brasileira.

**Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o *desenvolvimento integral da criança de até 5(cinco) anos*, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2014, p. 22).

Ao se referir à criança de até cinco anos, a LDBEN define que o desenvolvimento integral abrange as dimensões físicas, psicológicas e intelectuais. Entendemos que propor desenvolvimento integral em uma sociedade capitalista representa afirmações genéricas não atingíveis. Segundo Tonet (2012), é impossível a formação integral em uma sociedade capitalista

que promove a miséria e que deixa à margem muitas crianças, grande parte oriundas da classe trabalhadora. E mais, trata-se de uma sociedade excludente que “naturalmente” estabelece como meta o desenvolvimento integral, e a maioria da população sequer tem acesso à riqueza material e espiritual essencialmente necessária para o desenvolvimento íntegro.

A LDBEN, ao tratar dos princípios e fins da educação, estabelece que

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos *princípios de liberdade* e nos *ideais de solidariedade humana*, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho* (BRASIL, 2014, p. 9, grifo nosso).

Esse artigo expressa o slogan<sup>12</sup> do capital, unir família e Estado, como se convivessem em perfeita harmonia neste sistema atual, em que o este último sobrevive da exploração da grande maioria das famílias, em uma proposta que se pautava nos *princípios da liberdade e ideais de solidariedade humana*, mas convivemos em uma sociedade tal que se divide em proletários, os explorados que precisam vender sua força de trabalho, e os burgueses, os exploradores. E mais, para esta sociedade formada por classes sociais, a LDBEN determina como finalidade da educação escolar o *pleno desenvolvimento do educando, o que só é possível numa sociedade sem classes sociais, e o preparo do educando para o exercício da cidadania, um termo do estado liberal e a qualificação do educando para o trabalho proposto no mercado capitalista*.

Depreendemos, assim, o modo oficial do capital lidar, de forma consciente, com a contradição que lhe é peculiar. Por um lado, a necessidade da produção científica “de ponta” que lhe permita produzir objetos inovadores e sedutores para o mercado, visando ao lucro. E por outro lado, a impossibilidade de socializar esse conhecimento “de ponta”, via educação institucionalizada, resulta no esvaziamento de informações conceituais, via livros didáticos e seus similares. E o ideário capitalista é colocado de forma subliminar para se tornar

---

<sup>12</sup>Slogan- expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca fabordão; bordão.

imperceptível aos professores desavisados ou alienados. Nesse contexto, Moraes(2009, p. 603 - 604) sublinha que

[...] é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Essa atribuição de tornar os indivíduos conscientes ocorre pelo desenvolvimento social e principalmente pelo ensino científico planejado e organizado sistematicamente, por isso a importância do professor nesse processo que cabe a ele e é um desafio.

A autora traz a justificativa dos baixos índices de aprendizagem apresentados pelas avaliações externas e internas que invadem a escola pública e, assim, responde às questões constantes na legislação oficial acerca da educação escolar.

Nesse sentido, indagamos: Quais são os princípios de liberdade e de pleno desenvolvimento que a LDBEN expressa? Entendemos que esses princípios só seriam plenamente contemplados em uma sociedade “para além do capital”, e que, no sistema vigente, seria a liberdade para escolher uma das profissões que o mercado capitalista apresenta e, assim, colaborar para seu pleno desenvolvimento.

Deprendemos que a ausência das referências bibliográficas que embasam os termos fundamentais de uma proposta oficial que pretende orientar o caminhar da educação escolar gera caos e desorganização no cotidiano escolar. A utilização do livro didático acaba por parecer o “porto seguro” do professor, por oferecer certa comodidade, mas tira o essencial que é sua capacidade criadora de planejamento.

A LDBEN de 1996, em toda a sua redação, reforça dentre as finalidades da educação a importância do exercício da cidadania e o preparo para o trabalho. No capítulo II, em que trata da Educação Básica, determina:

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, 2014, p. 17, grifo nosso).

Nesse sentido, os princípios da Educação Básica devem ser cumpridos pela EI, uma vez que esse nível de ensino faz parte da primeira etapa da Educação Básica e, de acordo com a Lei, os currículos devem ter uma base comum.

Nesse contexto, inferimos que a inconsistência teórica se estende à EI, desde o início da escolarização, ao considerarmos que a idade dos educandos desse nível escolar acarreta a necessidade da humanização, entendida como o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, incluindo os processos mentais. Trata-se, portanto, de uma formação subjetiva do educando, cuja qualidade vincula-se à organização da prática educativa objetivamente posta pelo professor, em todas as dimensões da formação do ser social.

O reconhecimento da Educação Infantil como nível de escolaridade obrigatório assegurado pela LDBEN/96 representa uma conquista social. E, para orientar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na EI, o MEC propõe o RCNEI, orientações pedagógicas práticas, que visam contribuir para a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania* da criança que frequenta a EI, fornecendo-lhe meios para *progredir no trabalho, em primeiro lugar, e, se possível, em estudos posteriores*. E, assim, retrata o papel da EI na Educação Básica.

As necessidades apresentadas no documento “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” motivaram o MEC a propor o RCNEI para a Educação Infantil. Nesse Referencial contém diversas propostas de currículo para a EI, elaboradas em todas as regiões brasileiras, que revelam a desigualdade de condições sociais que impossibilitam a melhoria de qualidade nessa etapa de ensino. Diante disso, o MEC organizou uma proposta mais articulada para abranger nacionalmente o universo infantil.



Pontuamos que o Referencial dá ênfase à liberdade de se construir um currículo próprio em cada município e Estado,

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

Ressaltamos, contudo, que se trata de uma liberdade falseada, travestida de democracia, porque o direcionamento do Referencial é carregado de ideologias da classe dominante que aprisiona. A ausência das referências dos fundamentos que sustentam a proposta impede o professor de reconhecer que as condições reais da escola pública se encaminham na contramão da liberdade e que a democracia é fruto do capitalismo que determina, inclusive, o consumo cultural de nossas escolas, via documentos oficiais. Sobre essa questão, Mészáros (2008, p. 81- 82) nos alerta que

Nesse sentido, podemos ver que, embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor. E isso torna ainda mais pernicioso o problema do domínio ideológico do capital sobre a sociedade como um todo e, por certo, ao mesmo tempo sobre seus indivíduos convenientemente isolados. [...] que eles sejam plenamente soberanos em sua escolha dos valores em geral, assim como se afirma que eles são consumidores soberanos das mercadorias produzidas capitalisticamente, adquiridas com base nas escolhas soberanas nos supermercados controlados de modo cada vez mais monopolista. Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural.

Assim, aceitamos naturalmente as imposições ideológicas capitalistas, como se fossem neutras e, nós, que somos considerados os sujeitos da nossa própria história e escolhas, sequer percebemos os emaranhados em que submergimos.

Destacamos ainda que o Referencial, um documento oficial,

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam *promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras*. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. *Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças, [...] a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania [...]* (BRASIL, 1998, p.13, grifo do autor).

Nessa citação, é possível depreender que os ideais de cidadania presentes na LDBEN/1996 permeiam o Referencial e suas orientações para que a prática educativa seja de qualidade referem-se àquela capaz de promover o exercício de cidadania, formando o cidadão obediente às ordens impostas pela sociedade capitalista, que sonega a autonomia do ser social.

Ao contemplar os aspectos afetivos, psicológicos e as especificidades individuais de cada criança, o Referencial orienta que estes devem contribuir para a *formação cidadã do sujeito*. Ou seja, a importância atribuída pelo Referencial ao desenvolvimento da criança é a formação para o exercício de cidadania: “A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17). A cidadania mencionada pelo Referencial é considerada como *liberdade do sujeito*, porém essa liberdade é limitada.

No RCNEI (1998) destaca-se que as práticas da EI estavam privilegiando os cuidados físicos por entenderem a criança como carente, frágil e passiva, levando-a, então, a uma rotina de total dependência do adulto, e

propõe uma prática que promova a autonomia<sup>13</sup>. Os termos autonomia, cooperação, responsabilidade e criatividade preservam os sentidos que lhes foram concedidos na “Conferência Internacional” ocorrida em Jomtien, Tailândia, nos anos 1990. Esses termos se reportam à formação do sujeito para o mercado de trabalho, com vistas à sua formação profissional, almejando a inserção da criança na sociedade.

No volume II do RCNEI consta que

A *autonomia*, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, *levando em conta regras, valores*, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, *um princípio das ações educativas*. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores (BRASIL, 1998a, p.14).

A autonomia é entendida como liberdade cidadã, “levando em conta regras, valores”. É possível *depreender* a coerências dessa citação ao considerarmos que o modelo de educação escolar é determinado pelo modelo de sociedade na qual ela se insere, nesse caso, o capitalismo. Por conseguinte, a formação das nossas crianças, segundo o RCNEI, não se pauta na perspectiva da emancipação humana discutida por estudiosos marxistas, como adverte Tonet (2012, p. 33),

Supõe que cidadania seja sinônimo de liberdade, bastando agregar-lhe o termo ‘crítica’ para que ela ganhe uma qualidade superior. Supõe, portanto, que quanto mais ampla e profunda a cidadania, maior será o grau de liberdade e de humanização dos indivíduos, sem que isto implique uma ruptura radical com a ordem do capital. Entendemos que isto é falso.

Tonet (2012) descortina a intenção subliminar dos documentos oficiais, ponderando que nos princípios marxistas, cidadania e autonomia não são entendidas como liberdade humana, mas compreendidas como forma política,

---

<sup>13</sup> Abordada principalmente no vol. II do RCNEI.

de liberdade limitada, que de certa maneira exprime a dominação capitalista via emancipação política. Portanto, cidadania é *forma política* de reprodução do capital e jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana. Nesse âmbito, a ausência do referencial teórico produz a pseudoneutralidade dos documentos oficiais, um procedimento adequado para que os princípios do capitalismo adentrem ao cotidiano escolar.

Ainda no volume II do RCNEI (BRASIL,1998, p.15, grifo nosso) consta que

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da **reciprocidade** e da **cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum**, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente. Um projeto de educação que almeja **cidadãos solidários e cooperativos** deve cultivar a preocupação com a **dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição.**

Essa citação explicita outra coerência teórica que fundamenta o RCNEI: “sociedade que se propõe a atender o bem comum”, sendo este a manutenção do sistema atual, tendo como “dimensão ética” a emancipação política, a qual orienta a formação “de cidadãos solidários e cooperativos” capazes de garantir o melhor desempenho da estrutura capitalista nas crises do capital. Trata-se de um projeto cujo objetivo é o de promover uma educação de “autonomia solidária”, com o intuito que o educando aprenda a reinventar-se para a manutenção do sistema atual via reprodução do capital.

Ainda em relação à cidadania, Tonet (2012, p.34) declara que

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. [...] Fica claro, deste modo, que cidadania é *forma política* de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana.

A liberdade humana, não se fundamenta no lucro e na manutenção do capitalismo e nem na força de trabalho.

No volume I, no RCNEI discutem-se os direcionamentos para a educação das crianças na EI:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva [...] (BRASIL, 1998, p. 17 - 18).

Não negamos a importância de nenhum dos aspectos “físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” para o desenvolvimento integral do ser social, pautados na concepção de que a emancipação humana de forma íntegra só será possível para além do capital, mas que podemos tê-la como meta nas ações educativas que desenvolvemos.

Portanto, o que analisamos é a forma fragmentada com que esses aspectos são tratados, em que todas as opções práticas são válidas e relevantes, deixando para o professor optar pela maneira que “julgar mais conveniente para sua clientela”.

Nessa perspectiva, no RCNEI discutem-se que

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre adultos e crianças (BRASIL, 1998, p.18).

Salientamos que o fato de apresentar tendências, sem trazer os fundamentos, como a “pedagogia relacional<sup>14</sup>”, explicita a não identidade da EI, motivo pelo qual o Referencial abordou todos os aspectos do desenvolvimento infantil de forma fragmentada, como segue

Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas. O termo ‘cognitivo’ aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. *A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar* (BRASIL, 1998, p. 18, grifo nosso).

Esse excerto esclarece o que denominamos texto “solto” ou neutro, em especial quando afirma que a polêmica discutida “pouco contribui” para a formação do professor, e ainda quando emite sua análise “porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais **podem** proporcionar” (grifo nosso). Isso, certamente, não foi capaz de mobilizar a questão teórica do professor, fortalecendo sua posição anterior à leitura.

Nossa compreensão nos permite concluir que o RCNEI questiona uma situação teórica já superada por Vigotski (2007) que afirma: “a aprendizagem conceitual desenvolve as estruturas cognitivas superiores de quem aprende”, asserção fulcral que valoriza a educação escolar e fundamenta a intencionalidade da atividade educativa.

As situações que os documentos do MEC criam para atender às demandas capitalistas desqualificam e enfraquecem a práxis do professor,

<sup>14</sup> “Falaremos, inicialmente, de modelos pedagógicos e, na falta de terminologia mais atualizada, ou adequada, falaremos em pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e, **talvez criando um novo termo, pedagogia relacional.**” BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos.** Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/becker-epistemologias.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

adjetivando-o de maneira velada, incapaz de elaborar sua própria atividade de ensino. Nesse contexto, o MEC, via livros didáticos e orientações ou receituários educacionais, fortalece a educação institucionalizada, segundo bases capitalistas, visando a seu imperialismo, como indica esse trecho

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a **padrões de qualidade**. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, **nas interações e práticas sociais** que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos **para a construção de uma identidade autônoma** (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso).

Em outras palavras, os padrões de qualidade que determinam as funções para a Educação Infantil pautam-se na concepção de desenvolvimento que considera as crianças em seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais locais, quando o conhecimento sistematizado pela sociedade é de caráter universal. Nessa concepção de educar, o desenvolvimento infantil ocorre espontaneamente, desde que a criança interaja e participa das práticas sociais.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das **oportunidades de acesso a conhecimentos variados**. As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

No Referencial, informa-se que o desenvolvimento integral da criança depende da forma como os cuidados relacionais são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados, dando-lhes um tratamento casual, como se desenvolvimento humano, uma ação subjetiva, ocorresse naturalmente, independente da objetividade posta. Assim define-se o cuidar:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se **desenvolver como ser humano**. Cuidar significa valorizar e ajudar desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

Depreendemos no RCNEI indicações difusas que se contradizem, ora desvalorizam o professor, apontando que a aprendizagem do aluno se dá mediante sua interação com as práticas sociais, ora destacam que o cuidar realiza-se pela “integração de vários campos de conhecimentos”, o que exigiria professores qualificados. Diante disso, indagamos: quem tem domínio da sua prática educativa para fazê-lo, sem interferir em uma dimensão pedagógica e complexa, organizada e com a intencionalidade educativa?

Ainda em relação ao educar, no RCNEI consta que:

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

Educar para o RCNEI é propiciar às crianças situações de cuidados e de acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, uma vaga informação que dificulta o entendimento do professor quando pretende utilizá-la para organizar sua prática pedagógica.

O volume II do RCNEI apresenta uma série de orientações com eixos, quase uma receita a ser seguida pelo profissional da educação. Observamos a ausência de citações dos autores que fundamentam o documento, os quais são trazidos no discurso dos organizadores. Entendemos que um documento oficial tem necessidade de seguir as recomendações de um texto científico, pois a citação do autor dos fundamentos e o comentário do organizador permitem ao professor melhor entendimento do que lhe propõem para a sua prática pedagógica.



Não adentramos na questão do ecletismo teórico desse documento oficial e nem de seu distanciamento da produção científica, mas a título de ilustração, pontuamos que há citações indiretas de Jean Piaget e de Lev Vygostki semelhantes às abordadas pelos próprios autores.

No RCNEI volume II, o organizador apresenta:

Na fase dos dois aos três anos a imitação entre crianças pode ser uma forma privilegiada de comunicação e para brincar com outras crianças. [...] A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Comparamos esse trecho do documento com o que Jean Piaget assevera:

A troca e a comunicação entre os indivíduos são a conseqüência mais evidente do aparecimento da linguagem. Sem dúvida, estas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação, cujos progressos estão em íntima conexão com o desenvolvimento senso-motor. Sabe-se que o lactente aprende pouco a pouco a imitar, sem que exista uma técnica hereditária da imitação. Primeiramente, é simples excitação, pelos gestos análogos do outro, movimentos visíveis do corpo (sobretudo das mãos) que a criança sabe executar espontaneamente; em seguida, a imitação senso-motora torna-se cópia cada vez mais precisa de movimentos que lembram os movimentos conhecidos; e, finalmente, a criança reproduz os movimentos novos mais complexos (os modelos mais difíceis são os que interessam às partes não visíveis do próprio corpo, como rosto e a cabeça). A imitação de sons tem uma evolução semelhante (PIAGET, 2001, p. 25).

Utilizamos a citação acima de Piaget (2001) por estar mais sucinta para comparar as similaridades com o texto do documento, mas, há uma obra do

autor “*Seis Estudos de Psicologia*” que essa citação é explicada quase passo a passo.

Ainda se referindo ao ecletismo teórico encontrado no RCNEI volume II, e a ausência de citação devida dos autores o organizador assim discorre:

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. [...] Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. [...] Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Comparamos essa citação com a de Vygotsky, quando trata desse assunto, informando que

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. [...] (como, por exemplo, quando a criança quer andar de trole, e esse desejo não é imediatamente satisfeito, então, a criança vai para o seu quarto e faz de conta que está andando de trole) (VYGOTSKY<sup>15</sup>, 1991, p. 62).

O autor prossegue

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada

---

<sup>15</sup> A terminologia aqui com Y e em outro momento do texto com I se deu por ser traduções diferentes.

pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

E ainda para validar nossa análise sobre o RCNEI pelo fato de não citar os autores, mas utilizar-se de citações indiretas, segue mais uma assertiva de Vigotski sobre o brincar:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Os ideários educacionais exaltados nos documentos do MEC, sem exceção<sup>16</sup>, são: cidadania, autonomia, cooperação, reciprocidade etc., fundamentados nos pilares da educação propostos pelo documento da Unesco<sup>17</sup> (2010), intitulado “Um Tesouro a Descobrir<sup>18</sup>”. Esse documento traz de forma atrativa a construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária e livre. No entanto, Mézáros (2008, p. 84), ao se referir às utopias educacionais e ao domínio capitalista, aponta que

Essas ideias têm o intuito de ser princípios e valores orientadores estratégicos apropriados às nossas condições históricas. São designadas para estabelecer os parâmetros gerais no interior dos quais os indivíduos devem agora ser educados, de modo a possibilitar que os Estados capitalistas dominantes vençam a “luta ideológica” – um conceito repentinamente propagandeado em termos positivos com grande frequência, em agudo contraste com os mitos felizes e liberais do “fim da ideologia” e do “fim da história” pregados e generosamente promovidos há pouco tempo – sinônima da “guerra contra o terror”. Assim, é difícil até mesmo imaginar uma degradação mais completa dos ideais educacionais, comparada ao passado mais distante do capital, do que hoje

<sup>16</sup> Anexa apresentamos uma tabela de leituras de documentos do MEC.

<sup>17</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados – Membros.

<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco>.

<sup>18</sup> Unesco (2010), ver referências.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

confrontamos ativamente. E tudo isso é promovido em nosso tempo, com todos os meios à disposição do sistema, em nome da “democracia e liberdade”: palavras que condimentam em abundância os discursos de presidentes e primeiros ministros. Nada poderia dispor com mais clareza a natureza perversa da *falsa consciência* capitalista. Plenamente complementada pela doutrinação ubíqua exercida de modo mais ou menos espontâneo sobre os indivíduos em sua vida cotidiana, pela sociedade de mercadorias.

Por essa condição imposta pelo capitalismo, com ideário de uma falsa liberdade e exaltação da educação como ponte de igualdade entre os seres humanos, afirmamos a impossibilidade de o sistema educacional ser emancipador no sistema mundial capitalista.

Assim, compreendemos a razão pela qual os organismos internacionais e os documentos nacionais como: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Plano Nacional de Educação (PNE)” não poderiam pautar na educação emancipatória, que permitisse aos sujeitos serem livres, visto que seus interesses não se voltam para o pleno desenvolvimento humano e nem para a liberdade, e sim a dominação da classe burguesa.

Na acepção de Melo (2009, p.30, grifo nosso),

Tais organismos internacionais buscaram conferir uma perspectiva multilateral e negociada para as burguesias mundiais, por meio de um sistema de Estados nacionais, organizarem e arbitrarem seus conflitos internos e eventuais conflitos contra adversários em comum em diversos momentos. Possibilitando uma perspectiva negociada no seio do bloco do poder em nível mundial, malgrado a existência de diversos momentos de ações unilaterais de países centrais em demandas que lhes forem mais diretamente relevantes a ponto de não aguardarem ou aceitarem as saídas consensuadas, o sistema de organismos internacionais com assentos de diversos países centrais e periféricas permite tal ordenamento da **dominação em nível mundial**.

Sendo em nível mundial, a organização da política educacional para a educação escolar torna difícil uma saída para a classe trabalhadora que seja capaz de tirá-la da alienação.

Melo (2009) aponta as razões pelas quais devemos estudar as indicações advindas das políticas dos organismos internacionais.

Os organismos internacionais, sobretudo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Sistema ONU, na condição de intelectuais orgânicos coletivos do conjunto da classe burguesa, buscam ser porta-vozes da pluralidade de interesses do bloco no poder, seguindo a fração hegemônica da burguesia em cada conjuntura concreta. A partir da aura de voz neutra e autorizada como suposto representante de um bem comum, da melhoria das condições de vida global [...] (MELO, 2009, p.30).

De acordo com Melo (2009) as palavras utilizadas constantemente nos documentos internacionais, como, por exemplo, 'aura de voz neutra autorizada' do suposto 'representante de um bem comum', expressam a austeridade de uma verdade oficial incontestável, a 'melhoria das condições de vida global', a qual o professor atingirá seguindo à risca o RCNEI. Todavia, sabemos que não há ideologia neutra, estas são repletas de significados intencionais oriundos do capitalismo.

Ainda de acordo com Melo (2009), as estratégias e metas elaboradas desde o Consenso de Washington são: prioridade de estabilização do capital, privatização e redução dos gastos públicos.

Como legislação recente, apresentamos a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (ou Plano Decenal de Educação), resultante de diversos debates entre diferentes campos sociais e o poder público, em questão definidos objetivos e metas para todas as etapas de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior que devem ser executados no prazo de dez anos.

Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: **articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino**, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2014, p. 9, grifo nosso).

O PNE trata de estratégias articuladas, discutidas após a Conferência Internacional dos anos 1990 (realizada em Jomtien, Tailândia). É parte do projeto capitalista que estabelece acordos, impondo metas e estratégias com o objetivo de organizar e manter a qualidade da educação dentro dos moldes dos documentos internacionais.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º desta nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (BRASIL, 2014, p. 8).

É pretensão do PNE, por meio da educação, resolver os problemas sociais provocados pelo capitalismo como parte das discussões oriundas dos documentos internacionais que objetivam sanar as crises econômicas, de desempregos. Trata-se de um discurso ideológico que pretende por fim às misérias/mazelas sociais, produzidas pelo próprio capitalismo, como parte das políticas de dominação, reprodução e sua manutenção, explicitando seu caráter de dominação via planejamento econômico.

O PNE não é vinculado, a não ser por analogia, ao planejamento da ordem econômica. Trata-se de referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional –, para o qual assume caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas não subordinada, a planos plurianuais (BRASIL, 2014, p.10).

Negar sua essência, suas intencionalidades que ferem o trabalhador são características da classe dominante, que se utiliza de ideologias opressoras veladas e os massacram. Mészáros (2008), em seus escritos, alerta o trabalhador sobre essas amarras, mascaradas de democracia, um maneira da classe burguesa se manterem no poder.

Destacamos que as diretrizes fixadas pelo PNE são dez (BRASIL, 2014, p.32), quais sejam:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 32).

A Educação Infantil será sempre pensada com a mesma organização de todos os níveis de escolaridade, mesmo o Ensino Superior que não faz parte da Educação Básica, também está organizado com o mesmo zelo ideológico de dominação. O professor acaba se tornando um instrumento para a perpetuação das ideologias dominantes.

Ressaltamos ainda que o PNE traça um conjunto de metas e estratégias<sup>19</sup> para EI, sendo sua finalidade

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 33).

Algumas estratégias definidas no Plano para a EI:

- 1.6 implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade [...].
- 1.7. articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública; 1.12. [...] por meio da articulação das áreas de

<sup>19</sup> O PNE traz 27 pontos referindo-se às estratégias para a EI.

educação, saúde e assistência social, com foco no **desenvolvimento integral** das crianças de até três anos de idade; 1.13. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental; 1.14. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos de assistência social, saúde e proteção à infância; 1.15. promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, **em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância**, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos (BRASIL, 2014, p. 49-51, grifo nosso).

O PNE está em consonância com a carta de Jomtien, que convoca outros segmentos da sociedade para a cooperação no processo de educar. Embora o texto não explicita quais são os órgãos que fazem parceria com a escola, atualmente são o Conselho Tutelar, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Podemos elencar ainda diversos outros pontos do PNE que comprovam sua eficiência na manutenção do capitalismo; contudo, pelo fato de termos assinalado em documentos referidos, julgamos desnecessária a repetição. Nesse contexto, é possível inferirmos que nos documentos oficiais há vastos “receituários” expressos para a Educação Básica, o que não exclui a EI, por fazer parte dela, e do RCNEI a formação que se almeja é a cidadã, pois assim pode-se aprisionar e dominar os indivíduos na servidão capitalista.

A institucionalização da educação escolar, pautada na emancipação política, provocou inquietações em muitos autores marxistas, que escreveram/produziram textos no sentido de alertar para um processo de formação humana capaz de emancipar os indivíduos no sistema capitalista. Entretanto, para Tonet (2012) e Arnoni (2014, 2016) só será possível a perspectiva da educação emancipatória por meio das atividades educativas, e ela só pode ocorrer no espaço da sala de aula, e jamais poderia atingir a educação de modo geral, como dão a entender alguns autores de cunho



marxista. A nosso ver, seria ingenuidade acreditarmos na possibilidade de emancipar todos os sujeitos no sistema capitalista.

#### 4 ATIVIDADE HUMANA EDUCATIVA: uma possibilidade de perspectivar a emancipação humana

Na seção anterior, mediante a análise dos documentos oficiais, observamos o uso da educação escolar como instrumento de manutenção do capitalismo por pautar-se no exercício de cidadania, em uma “liberdade” limitada, princípios que se contrapõem à perspectiva de uma educação escolar emancipadora, via atividade educativa (ARNONI, 2016), capaz de colaborar no processo de humanização do aluno como ser social, ao participar do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, de natureza sociocultural. Segundo a autora, a

[...] organização da atividade educativa permite ao professor, desenvolver o processo de humanização no ato de ensinar, ao compreender que a aprendizagem do conceito sistematizado é de fundamental importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser social, pois lhe faculta desenvolver operações mentais conscientes: observar, selecionar, separar, comparar, investigar semelhanças e diferenças, depreender contradições, analisá-las, superá-las ou tratá-las pelo momento predominante, elaborar sínteses, articular ideias e expô-las como justificativas de suas opções, ou seja, potencializa o pensar e o optar conscientemente pela ação que pretende realizar (ARNONI, 2016).

Nesta seção, apresentamos a M. M. D. (Metodologia da Mediação Dialética), uma possibilidade da atividade humana educativa, uma proposta de caminhar na perspectiva da emancipação humana, um viés na contramão do capitalismo, de conscientização dos sujeitos, em que o professor se torna sujeito da sua atividade educativa, superando o modelo burguês de aula pautado na emancipação política. A M. M. D. foi elaborada pela professora Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni segundo a concepção de trabalho em Marx (2008).

Arnoni (2016) destaca que é importante refletir sobre o trabalho universal, pois, este constitui uma unidade dialética de base material, que independe da sociedade que o utiliza, alterando seus princípios de humanização como a sociedade capitalista, por exemplo. Para a autora, é

necessário, também, entender que o modo como a sociedade organiza o trabalho determina a organização da educação escolar, daí a necessidade de o professor entender essa relação na sociedade atual, a qual, por seu turno, é contemplada na “Proposição teórica e metodológica da atividade educativa” que se desenvolve na prática educativa via Metodológica da Mediação Dialética ao

[...] permitir que **o professor compreenda a concepção de atividade educativa** e questione o modelo de aula [...]. Neste aspecto, entendo que a concepção de atividade humana educativa contém os germes para a discussão da questão metodológica no contexto educacional, constituindo-se na sementeira de possibilidades de **transformar o pensamento do professor e do aluno**, bem como, os produtos de seus pensamentos, como alavanca para promover a análise teórica e metodológica do modelo de aula atual e contrapô-la com a atividade educativa. Este foi o motivo de pautar a atividade educativa nas propriedades básica do trabalho, ambos considerados em sua dimensão universal, que independe da sociedade que os utilizem (ARNONI, 2016, p. 16, grifo nosso).

Antes de conscientizar o aluno, é preciso que o professor tenha consciência da prática educativa da aula no modelo atual burguês. A autora propõe esse desenvolvimento e conscientização dos professores para superarem o modelo burguês de aula pela concepção da atividade educativa, perspectivando a humanização, uma vez que,

[...] nesta sociedade capitalista, o sistema político e conseqüentemente a política educacional não são emancipadores, na perspectiva marxiana, trata-se de um modelo educacional burguês que inviabiliza e impossibilita a formação integral do sujeito. Esta compreensão instigou-me a utilizar os elementos básicos do trabalho para elaborar a concepção da atividade humana educativa, entendida como a unidade de sistema de educação escolar que, assim como o trabalho universal, possibilitaria a análise dos modelos de organização da aula burguesa. E, nesta perspectiva, a atividade humana educativa se apresenta como a possibilidade de superação da aula burguesa (ARNONI, 2016, p. 21).

Ao considerarmos essas asserções, entendemos que a proposta de formação integral expressa nos documentos do MEC para este sistema capitalista é uma afronta à classe trabalhadora, trata-se de “jogadas da classe

burguesa” para mantê-las no trabalho alienado. Entendemos que a atividade humana educativa, como o próprio nome indica, propicia o desenvolvimento do pensamento humano, sua capacidade de planejar conscientemente a sua ação docente, uma vez que a burguesa não possibilita.

Pautando-nos em Arnoni (2016) e Tonet (2012), referenciados nas seções anteriores, afirmamos que a aula contemporânea está pautada na emancipação política e, portanto, pode ser considerada burguesa, sem a intenção de propor liberdade à classe trabalhadora e o ensino que lhe permita o desenvolvimento humano integral, proclamado pelas legislações educacionais. Por essa razão, necessitamos encontrar um caminho que nos permita avançarmos na luta revolucionária via educação escolar.

Nessa vertente, Arnoni (2016) frisa a importância da metodologia de ensino, a M.M.D., entendida como a operacionalização das categorias do materialismo histórico e dialético (MARX, 2008) no desenvolvimento do conceito científico com os alunos na prática educativa, a dimensão prática da atividade educativa, tendo por fundamento a lógica dialética, ou seja, uma relação entre a teoria de compreensão de mundo (lógica dialética), o método dialético (Materialismo histórico e dialético) e a metodologia de ensino (Metodologia da Mediação Dialética). A compreensão teórico-metodológica da atividade educativa fortalecerá o professor para possíveis enfrentamentos das condições impostas à educação escolar pelo capital.

Outra questão que se insere nessa política educacional é a do livro didático, um elemento mercadológico que se apresenta como manual pedagógico “recheado” de atividades prontas para serem levadas aos alunos, onde tira do professor sua essência, única exclusividade humana, que é a capacidade de planejar, elaborar subjetivamente a ação mental antes de colocá-la em prática, objetivação.

Nesse sentido, Arnoni (2016, p.12) explicita

O livro didático constitui-se na objetividade posta pelo sistema no cotidiano escolar do professor, determinando-lhe o modelo oficial da aula e impondo-lhe explicitamente ‘o que ensinar’, ‘o como ensinar’ e o ‘porque ensinar’, não lhe permitindo traçar conscientemente a intencionalidade da sua aula, selecionar os conceitos adequados ao desenvolvimento do seu aluno e nem optar pela metodologia de ensino, para desenvolver o conceito

com os alunos. Enfim, o manual<sup>20</sup> pedagógico objetiva inculcar no professor e nos alunos a conformidade universal, como forma de manutenção da sociedade atual.

As ideologias da classe dominante vão sendo impostas de cima para baixo (vertical), pelo Banco Mundial, UNESCO, documentos oficiais nacionais, livro didático, currículo etc. até chegar à sala de aula, para o aluno. É tudo planejado e organizado pelo sistema capitalista, que sonega ao professor a elaboração da intencionalidade educativa e consciente de sua ação docente, não somente o priva das suas condições humanas de planejar, como também o faz acreditar que o sistema propõe uma organização para facilitar e ajudá-lo em sua ação educativa. Nesse contexto, Arnoni (2016, p.12) nos convida a sair da alienação na qual estamos submersos, propondo

[...] como meta informar o professor sobre o papel da educação formal, o de induzi-lo, juntamente com os alunos, à submissão passiva à sociedade atual, via Livro Didático. E, também, alertá-lo sobre a impossibilidade de se construir uma comunidade humana emancipada, sem vincular nossas ações educativas à estratégia global de emancipação humana, com vistas à transformação social emancipadora, em que o homem possa fruir dos bens materiais e espirituais por ele gerados, numa organização social horizontal. No entanto, ciente destas asserções, pretendo “criar situações e condições” que possibilitem ao professor, perceber-se como parte constitutiva desta sociedade que participa ativamente na sua manutenção ou na sua possibilidade de transformação e, para isto, é necessário que ele questione a presença oficial do manual pedagógico na educação formal.

O professor muitas vezes não está ciente que sua prática educativa participa ativamente da manutenção desta sociedade capitalista que o explora, mas se intitula de democrática, justa, solidária, educadora e promotora da liberdade, como declaram os documentos e legislações oficiais. Defendemos a necessidade de alertar os professores da sua alienação e da condição subserviente na qual se encontram. E continua a autora,

E, neste aspecto, entendo que a somente a **negação** deste elemento do ambiente escolar, assim como demais elementos desta realidade posta, via críticas academicamente elaboradas, não é suficiente para “criar situações e condições” que ensejem

---

20 Manual - Relação de instruções para usar ou manusear um objeto.

ao professor o interesse pela leitura, a qual lhe possibilitaria a compreensão do *ato de usar ou de rejeitar o livro didático*, como forma consciente de intervir na sua ação docente, no sentido contrário à imposição do manual pedagógico. E, assim, a não compreensão das críticas sobre o LD, acrescida da baixa qualidade do curso de formação e da forma camuflada pela qual é apresentado ao professor, trazendo-lhe a “falsa” sensação de tranquilidade é possível inferir que ele próprio constitui-se numa atividade de internalização desenvolvida pelo comando da sociedade atual. [...] Nesta perspectiva, lidar com o livro didático, uma ação *aparentemente* pontual, ganha relevância quando teoricamente orientada, permite ao professor compreender o manual didático num contexto mais amplo, como um instrumento de manutenção da sociedade atual e entender a possibilidade de superá-lo no desenvolvimento de conceitos com seus alunos, via atividade educativa (ARNONI, 2016, p. 10-11).

Arnoni (2016) assevera que se faz necessário que o professor conheça a origem histórica e social da aula, em especial a similaridade entre o manual do mestre de obra das indústrias manufatureiras e o manual pedagógico do professor da escola oficial. Deve conhecer também as críticas referentes ao seu vínculo com a burguesia, bem como as mazelas educacionais oriundas dessa submissão ao capital, para que possa conscientemente almejar modificações, mesmo que somente pontuais, no espaço da sala de aula, visto que ele, certamente, tem efeito transformador na ação dos alunos.

A autora traz contribuições essencialmente importantes:

[...] os estudos que venho realizando sobre o processo educativo, desde 1968, levaram-me a compreender que os baixos níveis escolares convivem com documentos oficiais e, assim, é possível supor que as crises da educação escolar são desencadeadas legalmente, visto que o discurso oficial concede ao “professor-cidadão” a liberdade democrática para inovar sua aula, ao mesmo tempo em que lhe obriga a curvar-se diante do manual didático imposto Programa Nacional Livro Didático – como modelo para sua ação docente. Em tempo, o livro didático constitui-se num elemento mercadológico representante da classe dominante que atua junto ao professor, determinando-lhe o caminho a seguir. Dado seu poder oficialmente constituído e expresso no selo de qualidade que lhe é concedido pela equipe de avaliação, o *status* do livro didático desvaloriza toda e qualquer análise do professor e, mais, invalida as análises e proposições didáticas oriundas de estudos marxistas (ARNONI, 2016, p. 14-15).

Entendemos que transformar tudo em mercadoria é característica do capitalismo, criando estratégias que submetem o indivíduo à condição de dependente a sua organização, assim como o professor, e mais, não consegue perceber que o governo não está preocupado com sua jornada de trabalho, e que o guia didático visa mantê-lo sob seu domínio em todos os aspectos possíveis, pela sonegação dos bens culturais, materiais e econômicos, via submissão ao regime de trabalho, dentre tantos outros.

Na acepção de Arnoni (2016), desde a origem da escola pública até os dias de hoje, o manual pedagógico tem sido utilizado para determinar o modelo de aula burguesa de acordo com as ordens estabelecidas. Devido às constantes críticas ao livro didático, elaboradas no meio acadêmico, ocorreram mudanças em termos organizacionais e na programação oficial, no entanto o livro tem permanecido na escola, com custos elevados.

Ao fundamentar-se em István Mészáros, Arnoni (2016) a partir dele pontua que as ações acadêmicas que se voltam para a escola, como proposições de metodologias de ensino e análises de legislações, documentos e materiais pedagógicos oficiais, são consideradas estratégias reformistas, que por centrar a crítica especificamente em elementos da sociedade, no caso, o livro didático, nega a complexa composição da sociedade capitalista, um todo articulado, do qual não se podem observar sequer os defeitos de forma superficial, quanto mais saná-los, enquanto parte dinâmica desse todo complexo. Nos termos da autora, trata-se de estratégias reformistas, “por não trazerem em seu bojo a forma como se articula à estratégia global de transformação da sociedade atual”, em sua totalidade complexa e dinâmica que congrega o sistema de produção material e intelectual, uma estratégia de caráter universal (ARNONI, 2016, p. 5).

Por isso, muitas vezes nos vemos encurralados quando lemos diversas críticas acadêmicas e, às vezes, até de cunho marxista, que não podem modificar o pensamento do professor quanto mais do aluno que está submetido a “ingerir” o que lhe é oferecido na aula organizada propositalmente para manter a alienação da classe trabalhadora. Nesse sentido, frisamos a importância de conscientizar o professor acerca da relevância política, social e cultural de sua atividade educativa e das possíveis mudanças que pode realizar na prática educativa com seus alunos.

Diante dessa situação, apresentamos a “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética: para além da crítica ao modelo atual de aula”, de Arnoni (2016, p. 12-13, grifo nosso),

[...] cuja intencionalidade é *negar* o modelo de aula atual pautado em relações sociais verticais e propor a atividade educativa pautada na mediação dialética e pedagógica que desenvolve relações sociais horizontais, em função de centrar-se nos fundamentos ontológicos e pautar sua composição nos elementos constitutivos do trabalho universal, “categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*”. Estes princípios básicos permitiram a elaboração da proposição teórico-prática da metodologia de ensino, a Metodologia da Mediação Dialética, que orienta o desenvolvimento do conceito com os alunos, num movimento dialético em espiral crescente e infinita, que permite ao aluno superar suas ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado.

A autora propõe para “além da crítica”, visto que a crítica é de natureza teórica, não explicitando o percurso metodológico de operacionalização da teoria na prática de sala de aula. Nesse aspecto, segundo a autora,

[...] os fundamentos críticos do marxismo e as críticas sobre a escola atual que, dele, derivam, não são suficientes para o professor propor transformações em sua prática diária. Ele necessita de uma proposição teórica e metodológica que, além de lhe potencializar a análise do modelo de aula proposto pelo manual didático (relação social vertical), permita, também, que ele compreenda a relação pedagógica da mediação dialética que se estabelece entre ele e o aluno, como promotora da relação entre o processo de ensino e o de aprendizagem, respectivamente desenvolvidos por eles, o que potencializa a compreensão do conceito ensinado, pelo aluno, para que possa utilizá-lo em diferentes contextos (relação social horizontal) (ARNONI, 2016, p. 14).

Essa complexa situação gerou a necessidade de “ir além da crítica da aula burguesa”, e pautando-se em fundamentos marxianos, Arnoni (2016) elaborou a proposição da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana, com o respaldo dos elementos básicos do trabalho universal intencionalidade, objeto e instrumental (MARX, 2008, p.212). Diferentemente da concepção de trabalho expressa na sociedade capitalista, trata-se de um processo do qual participam o homem e a natureza, processo em que o ser



humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, defronta-se com a natureza como uma de suas forças e desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

O trabalho é uma atividade essencialmente humana que se caracteriza como o salto ontológico do homem devido à presença da consciência que lhe proporciona projetar a intencionalidade da atividade laborativa, antes de objetivá-la na prática. Ainda sobre o trabalho, a autora enfatiza que-

[...] o trabalho universal é comum a todas as formações sociais e independe dos sucessivos modos de produção que organizam a produção e reprodução das condições materiais de existência, o trabalho tido como universal, constitui-se na unidade dialética de base material, originando unidades dialéticas de superestrutura jurídico-política e ideológica, as atividades humanas secundárias, como a educação escolar, por exemplo. Isto mostra a gênese das atividades secundárias e sua dependência ao modelo de trabalho, a atividade primariamente humana, por excelência. Assim, é possível supor que numa sociedade que opta politicamente pelo trabalho universal, proporciona a formação omnilateral que permite ao sujeito fruir dos bens materiais e espirituais socialmente produzidas (ARNONI, 2016, p. 20-21).

Arnoni (2016) informa sobre os três elementos simples que compõem o trabalho conceituado por Marx (2008, p. 212): “a atividade adequada a um fim (o próprio trabalho); a matéria a que se aplica o trabalho (o objeto de trabalho); os meios de trabalho (o instrumental de trabalho)”.

O trabalho como condição natural e eterna da vida humana é movido por necessidades vitais de criar valores-de-uso pela apropriação dos elementos naturais. Nesse sentido para Marx (2008, p. 212)

O fato de o homem fruir do produto de seu trabalho indica a ausência da alienação numa formação omnilateral do gênero humano e constitui-se numa categoria básica para o entendimento dos distintos modelos de organização social. Portanto, o trabalho universal mostra-se como atividade primária e básica das formas de sociabilidade postas no decorrer histórico das sociedades humanas.

O entendimento do trabalho universal é como atividade primária e básica das formas de sociabilidade postas no decorrer histórico das sociedades

humanas, a qual permite ao homem fruir dos bens por ele produzidos, independente de sua natureza material ou espiritual. Esse conceito possibilita a identificar que: ‘o *modo de organização capitalista* impossibilita ao homem fruir da sua produção material, e às vezes até espirituais, mas deixa brechas que possibilitam de fruir dos bens espirituais’, como, por exemplo, dos conceitos validados academicamente, que lhe permitem ampliar seus esquemas cognitivos via ações mais complexas, como comparar, analisar, estabelecer contradições, conhecer, compreender, elaborar sínteses etc.

Daí utilizá-lo para conceituar a atividade humana educativa “como possibilidade de superar a crítica da aula burguesa pautada em fundamentos marxianos, por intermédio da atividade humana educativa na perspectiva da emancipação humana, pautada no trabalho universal” (ARNONI, 2016), do qual se inspira para a elaboração dos elementos basilares da atividade educativa.

Assim, a autora aponta os mesmos elementos basilares do trabalho para compor a atividade educativa, a qual, assim como o trabalho, auxilia na compreensão das contradições historicamente produzidas pela sociedade capitalista, criando espaço de luta na direção de transformações possíveis em uma perspectiva da formação omnilateral, no limite por ela imposto. Isto explicita a complexidade da atividade educativa, que de acordo com Arnoni (2016), é composta pelos elementos basilares:

**Intencionalidade** – perspectivar a formação humana omnilateral do ser humano,

**Objeto**– conceito educativo, a organização metodológica do conceito científico pautada na mediação, perspectivando a formação omnilateral,

**Instrumental**– planejamento e plano processuais, Metodologia da Mediação Dialética, incluindo a linguagem, e avaliação processual como meios para o professor desenvolver o conceito educativo (objeto) com os alunos na prática educativa, a dimensão prática da atividade educativa, perspectivando a humanização pretendida (intencionalidade).

Ainda para Arnoni (2016, p. 24),

[...] a atividade educativa constitui-se na unidade da educação escolar, uma totalidade que se forma pelas relações dialéticas entre seus elementos básicos, o professor, o aluno e o conceito educativo, cuja dinâmica é mantida pelo ato pedagógico do professor de planejar, desenvolver e avaliar processualmente

cada uma das 3 Fases que a compõe, a que antecede (1ª Fase) e a que sucede (3ª. fase) a prática educativa (2ª. Fase), considerada a dimensão prática da atividade educativa. Na 2ª. Fase da atividade educativa, o professor, a partir dos estudos da 1ª. Fase, e consciente de agir na contramão do sistema capitalista, estuda o conceito a ser ensinado, organiza-o metodologicamente pela M.M.D. para desenvolvê-lo com os alunos na prática educativa.

A *intencionalidade* da atividade educativa, em conformidade com Arnoni (2015), é possibilitar aos alunos o acesso ao saber produzido historicamente. Para tanto, é necessário transformá-lo em conceito educativo (objeto da atividade educativa), potencializando-lhe via aprendizagem intelectual do aluno. A atividade educativa auxilia na compreensão da formação das contradições, historicamente produzidas pela sociedade capitalista, criando espaço de luta na direção de transformações possíveis em uma perspectiva da formação omnilateral, no limite por ela imposto. Sua intencionalidade, como proposição teórico-metodológica

[...] permite que seus participantes progridam intelectualmente pela aprendizagem de conceitos, o que lhes permite estabelecer e ampliar relações conceituais, promovendo a compreensão de sua formação como ser social, pela síntese das múltiplas relações que se estabelecem entre sua subjetividade e a objetividade posta, sendo esta predominante (ARNONI, 2016, p. 26).

Arnoni (2014, p. 108) sustenta que a Metodologia da Mediação Dialética foi elaborada para desenvolver o conceito educativo com os alunos, por intermédio das categorias dialéticas “movimento, totalidade, contradição, superação e momento predominante”. É um instrumental que lhe permite desenvolver o conceito educativo. Complementa Arnoni (2016, p. 30) que

Trata-se da dimensão prática da atividade educativa, a prática educativa, em que o professor desenvolve o conceito educativo via Etapas metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética M. M. D. - Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo, pautando-se na mediação dialética, a relação pedagógica centrada na contradição que ambos (professor e aluno) estabelecem entre si e, conseqüentemente, entre o processo de ensinar e o de aprender, por eles desenvolvidos, respectivamente.

O Resgatando, 1ª etapa da M. M. D., intenciona investigar o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito educativo com o aluno na prática educativa. O professor, pautado no estudo do conceito científico, na perspectiva da totalidade, elabora, por diferentes linguagens, as questões investigativas, cujas respostas expressam as ideias iniciais que os alunos trazem de seu cotidiano, em que o professor identifica o que os alunos trazem sobre o conceito em estudo. Na concepção da autora, esse momento é de essencial importância ontológica, possibilitando que o professor estabeleça a mediação dialética e pedagógica com o aluno.

O Problematizando, 2ª etapa da M. M. D., explicita, para o aluno, a contradição entre suas ideias iniciais e o conceito científico em estudo, tencionando-os mentalmente, o que o estimula a buscar soluções para a resolução da questão que lhe gerou problemas. É a tomada de consciência do que já sabe e da necessidade de superar a contradição ou conflito conceitual.

O Sistematizando, 3ª etapa da M. M. D., permite ao aluno superar suas ideias iniciais e elaborar subjetivamente o conceito ensinado, empreendendo sua síntese conceitual ao participar efetivamente das discussões provocadas pelo professor.

O Produzindo, 4ª etapa da M. M. D., é o momento do aluno expressar, por meio de diferentes linguagens, as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da “Metodologia da Mediação Dialética”. Para analisar a qualidade da aprendizagem, o professor compara as produções dos alunos na 1ª e 4ª etapas, verificando se o conceito elaborado é capaz de expressar a superação das ideias iniciais. Se houve superação, o Reproduzindo torna-se imediatamente o Resgatando de um novo conceito científico a ser ensinado, dando continuidade ao movimento em espiral da aprendizagem conceitual. Caso a análise demonstre que o aluno não superou suas ideias iniciais, é recomendável ao professor planejar, desenvolver e analisar novamente a prática educativa via Metodologia da Mediação Dialética.

Arnoni (2015) argumenta ser necessário estudar os fundamentos ontológicos luckasianos que informam a atividade educativa pautada na mediação dialética e pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno via linguagem, a qual veicula o conhecimento por intermédio da Metodologia da

Mediação Dialética (M. M. D.) como possibilidade de vislumbrar a superação das condições impostas pelo atual sistema.

E, nesse aspecto, para a formação intelectual do aluno que objetiva a sua emancipação, a autora solicita que o professor insira em sua formação profissional o estudo teórico, na perspectiva da ontologia do ser social, dos conceitos relativos às ciências que investigam os cuidados humanos, os princípios éticos, estéticos e políticos necessários para a formação física, psicológica, social e intelectual das crianças em nível de EI.

Segundo Arnoni (2014, p.12), a Metodologia da Mediação Dialética,

[...] expressa o movimento em espiral, ascendente e progressivo da atividade humana **educativa**, na prática educativa, concebendo direção e sentido ao movimento em espiral gerado por suas Etapas Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo. Nesta proposição, cada Etapa prepara a outra e, para que a outra Etapa aconteça, a anterior tem de ser negada [tensão dialética/contradição] porém, sem ser superada [momento predominante].

Esse movimento é contínuo e ininterrupto, ao contrário das atividades via livro didático, que não se constituem um processo dialético, não há contradição e, portanto, nem superação e não prepara o aluno para outra etapa. Há interrupção abruptamente entre os assuntos tratados.

Esse processo dialético é assim explicado por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p.49):

[...] no pensamento dialético, a contradição não é tomada como um sinal e sinônimo de inverdade, pelo contrário, como uma prova da veracidade da idéia ou do conceito formulado, da sua boa qualidade no ato de representar e dar significado à realidade. Se o pensamento dialético não trouxesse em si, por meio do conceito, a contradição lógica própria da dialética, ele seria incorreto e falso ao apresentar a coisa a que se propõe conhecer sem o seu cunho lógico, objetivo e essencial, ou seja, a contradição interna, a qual explica, em sua origem como ser em movimento e em constante transformação, a sua condição atual.

O sujeito na aula capitalista mais parece um operador de máquina no sentido de desligar-se de uma atividade e começar outra, sem conexões ao se sujeitar ao livro didático, pois não há um processo dialético, contínuo

organizado como no processo dialético ora explicado. Nesse sentido, compreendemos a importância do pensamento dialético, a necessidade da contradição no ensino do conceito e a sua superação.

De acordo com Arnoni (2014), o fato de o professor ter, em mãos, as orientações teóricas e metodológicas da proposição Metodologia da Mediação Dialética lhe permite desenvolver atividades educativas emancipadoras a partir das ideias iniciais que os alunos trazem de seu cotidiano, coletadas pela atividade investigativa do Resgatando; o professor consegue compreender os esquemas cognitivos em que o aluno se encontra e desenvolvê-los. Para a autora, esse momento é de crucial importância ontológica, pois permite uma relação que permite ao professor estabelecer a mediação dialética e pedagógica com o aluno.

Acrescenta a autora:

Devido ao papel central que o conhecimento desempenha na consolidação da sociedade capitalista, instala-se na educação escolar a contradição entre os diferentes princípios que orientam a atividade educativa, num dos polos, os princípios determinados pelo capital e no outro polo, os princípios apresentados pela Constituição brasileira (1988<sup>21</sup>). Esta contradição ratifica a relevância social educação escolar na atualidade. Em relação aos princípios do capital, Saviani (1997<sup>22</sup>) informa que a devolução do conhecimento é de forma parcelada, pois, cabe à educação escolar devolver ao trabalhador **apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo**. E, em relação à Constituição, ela apregoa a distribuição igualitária do conhecimento, 'visando pleno desenvolvimento da pessoa' informando que a educação escolar tem por função ensinar o conhecimento produzido socialmente, segundo princípios como a 'igualdade de condições para o acesso e permanência na escola' e a 'garantia de padrão de qualidade' (ARNONI, 2014, grifo nosso).

---

<sup>21</sup> Título VIII - **Da Ordem Social** - Capítulo III **Da Educação, da Cultura e do Desporto** - Seção I **Da Educação** - **Art. 206**. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

<sup>22</sup> SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Por essa razão, os livros didáticos são tão fragmentados, pois o conhecimento é parcelado para o desenvolvimento e exercício de cidadania. As diversas determinações oficiais levam o professor a negar sua própria essência humana e a consciência de traçar a intencionalidade de sua atividade humana educativa, ou seja, a capacidade de planejar, característica única do ser humano.

Arnoni (2015) destaca, também, que o conhecimento histórico sobre a origem da aula, explicitando a dependência que o capital tem da educação escolar, o que justifica a presença do livro didático como elemento mercadológico que dificulta e inviabiliza o desenvolvimento das atividades educativas que se contrapõem ao sistema capitalista. Sendo assim, enfatiza a autora que essa situação, por um lado, desonera o professor da total culpa que o sistema lhe atribui sobre o fracasso escolar, e por outro, lhe possibilita um enfretamento particular contra o que lhe é objetivamente posto pelo sistema educacional via livro didático. Para isto, é necessário estudar os fundamentos ontológicos luckasianos que informam a atividade educativa pautada na mediação dialética e pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno, via linguagem, que veicula o conhecimento, por intermédio da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), elaborada por Arnoni (2014, 2015, 2016), como possibilidade de vislumbrar a superação das condições impostas pelo atual sistema.

E, nesse aspecto, a atividade de planejar, como pôr teleológico, é o que nos diferencia dos outros seres vivos e negar essa possibilidade ao professor é negá-lo como ser humano. Entretanto, Arnoni (2015) ressalta que só será possível despertar o sentimento de luta no professor quando este compreender que a educação escolar serve a esse sistema capitalista de produção via documentos oficiais, em especial o livro didático, que determina o modelo de aula burguesa. Entender essa dinâmica da realidade escolar permite ao professor organizar de maneira consciente sua aula, de modo a perspectivar a formação intelectual emancipadora.

A autora traz nessa asserção uma inferência importante ao assinalar que não podemos ficar apenas no campo teórico, fundamentos e críticas, é necessária uma metodologia de ensino que permita ao professor organizar sua aula segundo o referencial teórico pautado na base ontológica do ser social – e

as críticas que dele decorre sobre a educação escolar – o que nos permitirá questionar o capitalismo e tentarmos um enfretamento particular.

Entendemos, assim, que só será possível um passo de “liberdade”<sup>23</sup> quando o professor entender a educação escolar no contexto histórico das legislações e dos documentos oficiais objetivamente postos, e assim como a educação geral, têm buscado a emancipação política, o que difere da perspectiva da emancipação humana pretendida pela atividade educativa. Nesse sentido, Arnoni (2014, p. 105) destaca que

No modelo de organização da sociedade capitalista, a função da educação escolar é buscar a emancipação política, uma forma de liberdade essencialmente limitada porque está ligada, indissolavelmente, à sociabilidade fundada no capital, visando à sua manutenção. Este modelo político, por deixar intactas as raízes da desigualdade social, inviabiliza que a educação escolar em sua integridade, crie uma organização que não atenda às exigências do capital, ou melhor, que ela colabore na conquista da emancipação humana, uma forma de liberdade ilimitada que abre a perspectiva de autoconstrução infinita para o gênero humano. A compreensão desta realidade histórica explicita os limites determinantes que a política educacional impõe à educação escolar, utilizando-a na reprodução da ordem vigente.

Entendemos que a educação no sistema capitalista volta-se para a emancipação política e não a humana, e podemos considerar, então, que a sala de aula constitui o espaço ideal de luta ‘pelo domínio do conhecimento socialmente produzido e sistematizado’, uma conquista fundamental para o aluno, visto que, a compreensão de conceitos proporciona seu desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto teórico, ao utilizar as ideias das crianças para iniciar o desenvolvimento de conceitos, possibilita a participação efetiva dos alunos; assim, defendemos a proposição teórica e metodológica da atividade educativa (ARNONI, 2016) para a Educação Infantil, em especial, para os anos finais. Para isto, o desenvolvimento das Etapas da M. M. D. deve ser de maneira organizada, consciente e planejada, de forma a possibilitar o desenvolvimento total das crianças, uma vez que estas, desde pequenas, estão sujeitas a esse

---

<sup>23</sup> Colocamos liberdade entre aspas por entendermos que a liberdade no capitalismo é limitada e nunca plena (compreensões retiradas a partir de leituras em Mészáros (2006, 2008).



cenário educacional organizado sistematicamente objetivando a perpetuação do capitalismo e seu fortalecimento.

Assim podemos finalizar destacando que ao desenvolver atividades educativas possivelmente venham proporcionar desenvolvimento do aluno de modo que eles tenham consciência que a educação no sistema capitalista não está organizada para formar o sujeito integralmente e lutem a favor da classe trabalhadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a situação da Educação Infantil no contexto político-social brasileiro, em especial a relação entre as determinações oficiais e a realidade escolar, os aspectos apreendidos nesta investigação explicitam os motivos que geram a coerência entre as normas oficiais proclamadas e a realidade do cotidiano escolar, fato já constatado nos estudos de Arnoni (2016), autora em que nos respaldamos nesta pesquisa.

Faz-se necessário informar que este estudo pautou-se nos fundamentos marxistas, e essa asserção decorreu da organização metodológica de nossa proposta investigativa. Inicialmente, analisamos o universo da pesquisa, a legislação de documentos oficiais referentes à EI segundo as categorias emancipação humana e emancipação política (TONET, 2012; MÉSZÁROS, 2008), do qual inferimos que as normas oficiais determinadas pelo sistema capitalista se utilizam de expressões basilares da emancipação humana. E, por não apresentarem as referências bibliográficas de tais “mandos”, os termos geram dúvidas e incertezas, as quais são prontamente “sanadas” pelos manuais pedagógicos que objetivam, na sala de aula, os ideais capitalistas da emancipação política, transcritos de humanização. Somos levados a acreditar que essa situação atual da escola básica é possível de ser plantada.

Por outro lado, neste estudo trazemos uma efetiva colaboração aos professores a proposição teórica e metodológica da *Atividade educativa* elaborada Arnoni (2016), cuja prática educativa é desenvolvida pela Metodologia da Mediação Dialética e permite ao aluno superar suas ideias iniciais na elaboração do conceito científico ensinado. De acordo com autora a atividade educativa, por perspectivar-se na emancipação humana, nunca será institucionalizada em uma sociedade capitalista, visto que se constitui uma proposta para além desta sociedade capitalista, mas ao ser compreendida e desenvolvida pelo professor, torna-se um enfrentamento pontual ao sistema que lhe oprime, possibilitando o desenvolvimento psicointelectual do professor e do aluno via aprendizagem conceitual.

Ressaltamos que embora nos encontrassem ante todas as condições degradantes próprias do capitalismo que atingem nossa vida pessoal, a

elaboração desta pesquisa foi satisfatória e trouxe contribuições significativas no campo profissional e pessoal.

Discutir o contexto escolar, especificamente o da Educação Infantil, não é simples e nem se encerra neste texto, mas é necessária a compreensão do âmbito educacional como um todo, das políticas, do contexto social, da formação humana, dentre outras, como determinantes da organização da educação escolar. Neste estudo, observamos as estratégias bem elaboradas para a manutenção do capital e entendemos as razões pelas quais os documentos oficiais nacionais e os livros didáticos são fragmentados, pois são direcionados para a classe trabalhadora, que precisa continuar alienada em razão do capitalismo. Na lógica da classe burguesa, essa classe deve seguir o ritmo do desenvolvimento impulsionado pelo capitalismo e os documentos internacionais elaboram ideologicamente caminhos pedagógicos objetivando o fortalecimento da reprodução do capital e não a sua superação, obviamente.

Entretanto, apesar das condições sociais e objetivas impostas pelo capitalismo nos descaracterizar como seres humanos, e das dificuldades no âmbito escolar, da impossibilidade de uma educação plena e humanizadora neste sistema capitalista, devemos caminhar na direção de uma educação humanizadora e emancipadora, pois se não optarmos conscientemente por essa direção, cairemos nas armadilhas do capitalismo que reforça o conformismo, produzindo e reproduzindo a alienação, a degradação, a exploração do trabalhador e a desumanização.

Nesse sentido, percebemos a importância da atividade educativa, por meio da metodologia da mediação dialética, por trazer a possibilidade de caminharmos na contramão da aula burguesa; podemos encontrar nas brechas do capitalismo e promover condições reais de desenvolvimento humano. A atividade educativa permite ao professor desenvolver ações educativas que possibilitem ao aluno desenvolver-se psicointelectualmente, colaborando em seu processo de humanização e conscientização. Trata-se de uma importante conquista para as classes economicamente desfavorecidas, pois o capital luta pela privatização do conhecimento sistematizado, assim como faz com os bens materiais. Destarte, estamos cientes de que é impossível uma educação geral capaz de humanizar, mas na possibilidade de desenvolvermos atividades educativas emancipadoras, na contramão do capital.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Sociedade Educativa, 2007.
- ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética na organização da atividade educativa: educação em ciências. In: GOIS J. (Org.). **Metodologias e processos formativos em ciências e Matemática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 99-119.
- ARNONI, M. E. B. **Atividade humana educativa na perspectiva do trabalho e a superação da aula capitalista**. UNESP: Programa e Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2015. Texto digitado.
- ARNONI, M. E. B. **Teoria pedagógica da metodologia da mediação dialética**: para além da crítica ao modelo burguês de aula. Araraquara. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL, 2016.
- BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. [200-?]. Digitado, 14 f. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/becker-epistemologias.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1, 2, 3. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 10. ed. Brasília, DF. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:  
<[http://www.profdomingos.com.br/ldb\\_lei\\_9.394\\_1996.pdf](http://www.profdomingos.com.br/ldb_lei_9.394_1996.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Constituição de São Paulo 1988**. Edição de 2015  
Disponível em:  
<[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: PNE (2014-2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF : Câmara dos Deputados, 2014.

Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF, 2010.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2015.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Disponível em: <<http://www.marxistsfr.org/portugues/marx/1867/capital/index.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MELO, M. P. de. Organismos Internacionais e Grandes Eventos Esportivos: novas dinâmicas da dominação burguesa para o século XXI. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 21, n. 32/33, 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p28/14107>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, M. C. M. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n.

107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PIAJET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Atividades educativas emancipadoras**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em:  
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

# APÊNDICE

Documentos, legislações e referencial/Ano	Ano e Edição	Site	Síntese
Constituição Federal de 1988.	1988, Ed. 2015	<a href="http://www.imprensaoficial.com.br/PortalO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf">http://www.imprensaoficial.com.br/PortalO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf</a>	Lei fundamental e suprema do país, a Constituição da República Federativa do Brasil, foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Isto é, a Assembleia Constituinte, formado por deputados e senadores eleitos, escreveu e aprovou uma nova Constituição, que também pode ser chamada de Carta constitucional. Resumo do site: <a href="http://www.brasil.gov.br/governo/2010/01/constituicao">http://www.brasil.gov.br/governo/2010/01/constituicao</a>
Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/1990 comentada.	1990, 6. Ed. 2013	<a href="http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6e.pdf">http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6e.pdf</a>	O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990, é reconhecido internacionalmente como um dos mais avançados Diplomas Legais dedicados à garantia dos direitos da população infanto-juvenil.[...] A presente obra, embora em linhas gerais, tem por objetivo proporcionar ao leitor esta visão global da matéria, fornecendo subsídios para que todos os operadores do Direito da Criança e do Adolescente, pertencentes ou não à área jurídica, possam cumprir e fazer cumprir as normas e princípios instituídos em benefício da população infanto-juvenil, assegurando-lhes o efetivo exercício de seus direitos e, por via de consequência, o acesso à cidadania plena que há tanto lhes foi prometida (BRASIL, 2013, p.1).
Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/1990	1990a, 13.ed. 2015	<a href="http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf?sequence=27">http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf?sequence=27</a>	Este livro da Série Legislação, da Edições Câmara, traz o texto atualizado do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Com a publicação da legislação federal brasileira em vigor, a Câmara dos Deputados vai além da função de criar normas: colabora também para o seu efetivo cumprimento ao torná-las conhecidas e acessíveis a toda a população (BRASIL, 2015, p. 10).
Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/1990 Na íntegra	1990b, 7.ed. ver. Atualizada 2014	<a href="http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/CONSE/C/doc/DOC00000000037436.PDF">http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/CONSE/C/doc/DOC00000000037436.PDF</a>	Subjaz ao ECA uma fina concepção de cuidado com crianças e adolescentes, tendo-se em vista que um país que se anuncia desenvolvido, justo, solidário e incluyente, tem, em seus jovens cidadãos, o alicerce de sua construção. Em função disso, o ECA institui um Sistema de Garantia de Direitos para proteger crianças e adolescentes, os quais chama de "pessoas em desenvolvimento" (BRASIL, 2014, p. 9).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n.9394/96 de 13 de julho de 1996.	1996, v.2014	<a href="http://www.profdomingos.com.br/ldb/lei_9.394_1996.pdf">http://www.profdomingos.com.br/ldb/lei_9.394_1996.pdf</a>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país. No seu texto se encontram disposições sobre a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação e a valorização do magistério; e o financiamento da educação. O conhecimento da LDB é fundamental para que a educação seja compreendida como direito de todo cidadão brasileiro, desde a creche até os níveis mais avançados da formação superior. A acessibilidade é uma questão de justiça e uma marca de política pública de sociedades democráticas (BRASIL, 2014, p. 8).
Propostas Pedagógicas e Currículo em EI: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.	1996a	Domínio público <a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf</a>	Surgiu da análise de documentos de diversas secretarias referentes a metodologia, com intuito de estabelecer um currículo próprio para a EI.
Referencial Pedagógico Curricular para formação de professores da EI e Séries Iniciais do Ensino Fundamental documento	1997	NÃO ENCONTREI	Documento citado em um livro sobre políticas públicas para EI das autoras Angela Lara e Jani Moreira, mas não encontrei na internet.

preliminar.			
Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil.	1998	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf</a>	A iniciativa de desenvolver esse projeto, promovendo a articulação entre o Conselho Nacional, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, por intermédio de sua representação nacional e a Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil, foi motivada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em dezembro de 1996 e considera, na sua raiz, aspectos relevantes do regime de colaboração proposto pela Lei. Com a nova LDB, na qual a educação infantil recebeu destaque inexistente nas legislações anteriores, impôs-se a necessidade de que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1998, p. 2).
Parecer 022/1998	1998a	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf</a>	Este documento faz críticas à política nacional e leis referente a EI. E busca manter diálogos as secretarias de EI objetivando compreender os desafios, possibilidades das crianças, suas famílias e comunidades.
Referencial Curricular Nacional para a EI. Vol. I, II e III.	1998b	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf</a> <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf</a> <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf</a>	Este documento constitui-se de orientações pedagógicas objetivando contribuir com a prática educativa e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.
Resolução CBE n. 1/1999	1999	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf</a>	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Lei n. 10.172/2001	2001	<a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf</a>	Trata-se de definir o plano decenal de educação.
Plano Nacional de Educação	2001a	<a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf</a>	O PNE surgiu a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jomtien/1990. É um documento elaborado por diversos grupos. Ele se desdobrou em planos estaduais e municipais de educação, mas partindo do pacto estabelecido neste PLANO.
Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas.	2002	<a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf</a>	Teve por objetivo subsidiar as secretarias e conselhos para que pudessem efetivar a integração das creches aos sistemas municipais de ensino e realizar atendimento de qualidade a EI. Neste documento foram relatados e analisados os processos de implementação de políticas de educação infantil vivenciados por cinco municípios do país: Itajaí/SC, Corumbá/MS, Manaus/AM, Martinho Campos/MG e Maracanaú/CE.
Resolução CNE 1/2002	2002a	<a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf</a>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Integração das Instituições da EI aos sistemas de ensino: Estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas.	2002b	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf</a>	Este documento tem como objetivo subsidiar as secretarias e conselhos para que possam efetivar a integração das creches aos sistemas municipais de ensino, realizando um atendimento de qualidade às crianças brasileiras de zero a seis anos de idade. Neste documento, são relatados e analisados os processos de implementação de políticas de educação infantil vivenciados por cinco municípios do país: Itajaí/SC, Corumbá/MS, Manaus/AM, Martinho



			Campos/MG e Maracanaú/CE. Reconhecemos que, integrar aos sistemas de ensino instituições que historicamente eram vistas como de amparo a assistência, aos sistemas municipais de ensino, conferindo-lhes um caráter educacional, não tem sido fácil para as Prefeituras. Tal decisão não envolve apenas aspectos burocráticos mas questões vinculadas à qualidade do atendimento com diversas implicações para o município tais como: criação do Sistema Municipal de Ensino; definição de normas para o funcionamento da educação infantil; formação inicial e continuada dos professores e sua profissionalização; elaboração de Propostas Pedagógicas das instituições; criação de espaços físicos e a aquisição de recursos materiais para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre outros (BRASIL, 2002, p. 3).
Política Nacional de EI: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.	2003	<a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf</a>	Este documento foi elaborado pelo MEC em 2003 em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, um documento preliminar de Política Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégia para a área.
Prêmio de Qualidade na EI	2004	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premio2004.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premio2004.pdf</a>	Documento de 2004, do MEC em parceria com a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Ele reúne 24 projetos indicados para divulgar experiências de professores e professoras que atuam na EI, em creches e pré-escolas públicas, nas diversas regiões brasileiras.
Política Nacional de EI: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.	2006	<a href="http://docplayer.com.br/58728-Politica-nacional-de-educacao-infantil-pelo-direito-das-criancas-de-zero-a-seis-anos-a-educacao.html">http://docplayer.com.br/58728-Politica-nacional-de-educacao-infantil-pelo-direito-das-criancas-de-zero-a-seis-anos-a-educacao.html</a>	Este documento foi elaborado pelo MEC em conjunto com a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nele contem diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.
Planos Básicos de infraestrutura para Instituições de EI.  Duas versões.	2006a	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf</a>  <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf</a>	Este documento do MEC, na primeira versão apresenta um em encarte e outra versão que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI vol. I e II.	2006b	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf</a> E <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf</a>	Este documento elaborado pelo MEC vol. I e II, “contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de EI, que promovam a igualdade de oportunidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. Com objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação [...]” (BRASIL, 2006, p. 3).
Prêmios Professores no Brasil em 2005 experiências premiadas. Vol. I e II	2006c	MEC Vol 1. <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/profbrapart1.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/profbrapart1.pdf</a>  Vol. 2 <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/profbrapart2.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/profbrapart2.pdf</a>	O Prêmio Professores do Brasil foi instituído em 2005 por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e tem como objetivo reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras. A meta é reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. Todos os professores de escolas públicas da educação básica podem se inscrever enviando um relato do trabalho desenvolvido com uma turma de alunos. <a href="http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/">http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/</a>
Resolução n.5 de dez/2009.	2009	MEC <a href="http://www.seduc.ro.gov.br/portao/legislacao/RESCNE005_2009.pdf">http://www.seduc.ro.gov.br/portao/legislacao/RESCNE005_2009.pdf</a>	Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a EI.

Indicadores da Qualidade na EI.	2009a	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/in_dic_qualit_educ_infantil.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/in_dic_qualit_educ_infantil.pdf</a>	Buscou traduzir e detalhar os parâmetros para a EI MEC/2006. "Este documento foi construído com objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador" (BRASIL, 2009, p. 14).
Emenda Constitucional n. 59.	2009b	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/emendas/emc/emc59.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/emendas/emc/emc59.htm</a>	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009, p.1).
Política de EI no Brasil Relatório de Avaliação.	2009c	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&amp;category_slug=abril-2011-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&amp;category_slug=abril-2011-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Este documento trata-se de um "projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, no qual já foram contemplados vários países. O Brasil, convidado a participar em anos anteriores, respondeu positivamente à avaliação realizada em 2004 – 2005 [...]. A avaliação foi subsidiada em sua metodologia por estudos específicos, elaborados por especialistas brasileiros, a respeito de quatro temáticas fundamentais sobre as políticas e serviços de educação e cuidado com a primeira infância: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condições de oferta, qualidade e financiamento. O Brasil optou por delimitar a avaliação à política de educação infantil, em si bastante complexa. Inclui na metodologia estudos de campo conduzidos em um sistema estadual e em nove municípios das diferentes regiões, visando dar conta da diversidade que caracteriza o país" (BRASIL, 2009, p. 7).
Orientações sobre convênios	2009d	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=407-orientacoes-convenio&amp;category_slug=documentos-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=407-orientacoes-convenio&amp;category_slug=documentos-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Este documento do MEC foi elaborado com o objetivo de orientar "os municípios na construção de política de conveniamento" (BRASIL, 2009, p. 7). A descentralização da União para os Municípios no atendimento de creches e pré-escolas.
Parecer CNE Nº 20/2009	2009e	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=2097-pceb020-09&amp;category_slug=dezembro-2009-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=2097-pceb020-09&amp;category_slug=dezembro-2009-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Crêterios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.	2 ed. – 2009f	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf</a>	Este documento é composto de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=9769-diretrizescurriculares-2012&amp;category_slug=janeiro-2012-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=9769-diretrizescurriculares-2012&amp;category_slug=janeiro-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Este documento objetiva contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (BRASIL, 2010, p. 11).

Monitoramento do uso dos ind. da Qualidade na EI.	Sem ano/cita referencias de 2011.	MEC Relatório: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&amp;category_slug=maio-2013-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&amp;category_slug=maio-2013-pdf&amp;Itemid=30192</a> Resumo/livreto <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=13120-livreto-versao-internet-final-pdf-pdf&amp;category_slug=maio-2013-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=13120-livreto-versao-internet-final-pdf-pdf&amp;category_slug=maio-2013-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Em duas versões relatório e livreto/resumo. Tem por objetivo “contribuir com as Secretarias Municipais de Educação no aprimoramento de ações que possam identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e aportar elementos para melhor qualificação. Um dos eixos norteadores da elaboração desse estudo refere-se à participação. Esse eixo qualidade de creches e pré-escolas” (BRASIL, S/ANO, p. 7). Relatório.
Brinquedos e Brincadeiras de creches Manual de Orientação Pedagógica.	2012	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&amp;category_slug=janeiro-2013-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&amp;category_slug=janeiro-2013-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade. O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, visando atender em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e contou com a parceria do UNICEF (BRASIL, 2012, p. 5).
EI e práticas promotoras de igualdade racial.	2012a	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&amp;category_slug=agosto-2012-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&amp;category_slug=agosto-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a>	O objetivo deste material é apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial. O material compõe-se deste documento e de quatro vídeos compilados em um DVD, que apresentam experiências desenvolvidas em duas unidades educativas, o Centro de Educação Infantil (CEI) Josefa Júlia da União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes. Teve a colaboração da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Essas ações foram realizadas por formadoras com ampla experiência em Educação Infantil e por meio de estudos relativos à questão racial (BRASIL, 2012, p. 8).
EI igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais.	2012b	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11283-educa-infantis-conceituais&amp;category_slug=agosto-2012-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11283-educa-infantis-conceituais&amp;category_slug=agosto-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a>	O documento “[...] propõe uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial. [...] afigura-se como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil. Mas é igualmente verdadeiro que ele descortina alguns dos principais desafios que temos pela frente, em termos de maior conhecimento da temática e de necessidade de aprofundamento de análises e proposições” (BRASIL, 2012, p. 7).
EI: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.	2012c	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&amp;category_slug=novembro-2012-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&amp;category_slug=novembro-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Este documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011 (Anexos 1 e 2), que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação

			Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade. [...] Os trabalhos foram coordenados pela Secretaria Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), durante o período de abril a setembro do corrente ano e desenvolvidos em reuniões fechadas e abertas, contando com a participação de especialistas nacionais e internacionais e com a valiosa colaboração da consultora professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, que elaborou subsídios para encaminhamentos e preposições do GT (BRASIL, 2012, p. 3).
Lei Federal n. 12.796/2013	2013	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2011-2014/2013/lei/l12796.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2011-2014/2013/lei/l12796.htm</a>	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013, p. 1).
Dúvidas mais frequentes sobre EI	2013a	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&amp;category_slug=junho-2011-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&amp;category_slug=junho-2011-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Esta publicação tem como principal objetivo esclarecer algumas questões relativas à educação infantil. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Ela é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2013, p. 2).
Plano Nacional de Ed. PNE (2014-2024 – 20 metas).	2014	<a href="http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf">http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf</a>	O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (BRASIL, 2014, p. 7).
Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas	2015	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&amp;category_slug=janeiro-2016-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&amp;category_slug=janeiro-2016-pdf&amp;Itemid=30192</a>	O documento tem por objetivo responder questões sobre a EI referente ao tempo integral, deste modo, “[...] foi estabelecido um Plano de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e a Universidade Federal do Espírito Santo para desenvolver o projeto <i>Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo</i> . A atuação do Centro de Educação da Ufes neste projeto faz a articulação desses três pilares, tendo como campo de ação os municípios e as instituições de educação infantil, [...] na interação estabelecida entre os profissionais do Ministério da Educação, da Universidade, os dos Sistemas Municipais de Ensino e aqueles das instituições educacionais [...] contribui para o alcance da qualidade educacional a que têm direito as crianças de até seis anos de idade. A publicação dos artigos que compõem este livro constitui oportunidade para

			divulgar os conhecimentos e experiências adquiridos na execução do projeto e provocar o debate nacional em torno dos temas abordados [...] (BRASIL, 2015, p. 8 e 9).
Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia na EI	2015a	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=32941-educ-infantil-diretrizes-em-acao-pdf&amp;category_slug=janeiro-2016-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=32941-educ-infantil-diretrizes-em-acao-pdf&amp;category_slug=janeiro-2016-pdf&amp;Itemid=30192</a>	Este documento foi elaborado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância e o MEC (Ministério da Educação e Cultura). "Este guia informativo, acompanhado de um DVD com três vídeos, é resultado do trabalho realizado em 2011 e 2013 em parceria com o Instituto Avisa Lá em 20 municípios da Baixada Maranhense e Imperatriz, no Estado do Maranhão. O projeto buscou de forma inovadora apoiar os municípios na implementação, em suas práticas educativas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). [...] com a parceria do Instituto Formação (MA), [...] e o acompanhamento dos municípios nas formações desenvolvidas durante todo o projeto. Com essa publicação, nosso objetivo é incentivar os municípios brasileiros a revisitarem suas propostas educativas e oferecer experiências significativas às crianças matriculadas na Educação Infantil. Desta forma, estamos contribuindo para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) no qual a Educação Infantil representa um grande desafio. Esperamos que este trabalho inspire novas práticas e reflexões e contribua para a qualidade dos processos educativos nas creches e pré-escolas de todo o País" (BRASIL, p. 9).
A revista Criança	Está em circulação há 25 anos e com 200 mil exemplares	MEC <a href="http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil">http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil</a>	A Revista Criança está em circulação há 25 anos. Editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, caracteriza-se como um instrumento de disseminação da política nacional de educação infantil e de formação do professor. Representa uma importante fonte de informação e de formação de profissionais que atuam na área. É distribuída diretamente nas escolas públicas que atendem à educação infantil e nas instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Também recebem as revistas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e do Distrito Federal, além de entidades que integram o Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica – CONPEB. <a href="http://portal.mec.gov.br/secretaria-basica/destaques?id=12628:publicacoes-da-seb">http://portal.mec.gov.br/secretaria-basica/destaques?id=12628:publicacoes-da-seb</a>
Ciranda, Faz-de-Conta e Companhia: Reflexões Acerca da Formação de Professores para a Pré-Escola. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	S/ANO	<a href="http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/id-eias_07_p017-024_c.pdf">http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/id-eias_07_p017-024_c.pdf</a>	A autora nesse texto critica a concepção espontaneísta das pré-escolas, pois, muitas vezes, de acordo com a autora, os professores dão "um jogo simbólico" para as crianças e as deixam brincar como queiram, como se brincar ou jogar fosse algo da natureza biológica sem a necessidade de aportes culturais. Assumindo assim uma concepção espontânea da formação humana e afastando a figura do professor como interlocutor e importante na interação no processo de desenvolvimento infantil. a autora utiliza os fundamentos da Psicologia Histórico Cultural para estruturar suas ideias e concepções.