


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

NATÁLIA PRIOTO PAVEZI

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA CRÍTICA AO
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: uma abordagem
marxista**



ARARAQUARA – S.P.
2014

NATÁLIA PRIOTO PAVEZI

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA CRÍTICA AO
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: uma abordagem
marxista**

Dissertação de Mestrado, 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: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida.

ARARAQUARA – S.P.
2014

Pavezi, Natália Prioto

Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil : uma abordagem marxista / Natália Prioto Pavezi – 2014

90 f. ; 30 cm

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

Orientador: José Luis Vieira de Almeida

1. Educação de crianças. 2. Crítica. 3. Materialismo histórico.
4. Materialismo dialético. I. Título.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA CRÍTICA AO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: uma abordagem marxista

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

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida.

Data da defesa: 29/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: José Luís Vieira de Almeida – Doutor

Departamento de Educação
Universidade Estadual Paulista/São José do Rio Preto.

Membro Titular:

Carina Alves da Silva Darcoletto – Doutora

Departamento de Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná.

Membro Titular:

Maria Eliza Brefere Arnoni - Doutora

Departamento de Educação
Universidade Estadual Paulista/São José do Rio Preto.

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

Aos meus pais, pela dedicação e incentivo, além do esforço de não me deixarem faltar a educação. No sentido pleno da palavra.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Elaine Aparecida Prioto e Carlos Antonio Pavezi, pelo zelo, amor e confiança concedidos a mim. Serei eternamente grata à paciência de vocês, ao auxílio durante toda a vida, à educação e ensinamentos que me proporcionaram;

Ao meu estimado orientador, professor José Luis Vieira de Almeida, pela oportunidade e confiança concedidas, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis, bem como os ensinamentos que me foram proporcionados durante as discussões acadêmicas;

Aos meus professores da Graduação em Pedagogia, cursada em São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE), sem os quais eu não teria tido a iniciativa e o incentivo de seguir na carreira acadêmica;

Aos professores dos quais fui aluna nas disciplinas da Pós-Graduação e que contribuíram teoricamente tanto para esta pesquisa como para a complementação de minha formação profissional;

Ao apoio técnico prestado por Lidiane Mattos Mauricio Garcia, pela atenção ao sanar as inúmeras dúvidas durante os dois anos e meio de mestrado;

Às professoras Carina Alves da Silva Darcoletto e Maria Eliza Brefere Arnoni pelas valiosas contribuições no exame de Qualificação;

Aos queridos e inseparáveis amigos, Heloisa, Fábria, Thaila e Paulo pelo companheirismo (ainda que haja a distância) que somente amizades tão fraternas poderiam proporcionar. Afinal, escolhemo-nos “não pela pele, mas pela pupila, que tem brilho questionador e tonalidade inquietante”;

À amiga Marcela, amizade iniciada ao longo do mestrado, mas que foi crescendo para além dos muros acadêmicos, tornando-se especial;

À amiga Juliana, amizade também iniciada ao longo do mestrado, mas que tornou-se especial mesmo permanecendo a distância;

À querida Talita, companheira de longas jornadas vividas na estrada, no trecho Rio-Preto – Araraquara;

À Tulana, profissional atenciosa e dedicada que tanto me ajudou durante a dissertação;

Às bibliotecárias da FCLAr, que atenciosamente, mesmo via e-mail, responderam às minhas dúvidas e orientaram-me.

*Não se deve ser crítico demais.
Entre sim e não
Não é tão grande a diferença.
Escrever no papel em branco
É uma coisa boa, e também
Dormir à noite.
A água fresca na pele, o vento
As roupas agradáveis
O ABC
A defecação.
Falar de corda em casa de
enforcado
Não é apropriado.
E na lama
Ver uma clara diferença
Entre argila e marga
Não convém (...)*

RESUMO

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento elaborado pelo MEC no ano de 1998 com o intuito de orientar a prática dos profissionais da educação infantil. Embora tenha sido publicado no final do século XX, o Referencial ainda é utilizado nas instituições que atuam na faixa etária de zero a seis anos de idade. Contudo, esse documento oficial tem sido alvo de críticas da comunidade acadêmica desde o momento de sua primeira elaboração até a atualidade. Neste sentido, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico e com base no método marxiano, esta dissertação analisa a partir da categoria “crítica”, os estudos críticos de fundamentação teórica marxista direcionados ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Esses estudos foram selecionados com base em levantamento bibliográfico preliminar. A investigação apontou que, por mais que os trabalhos selecionados intitulados marxistas tenham realizado uma crítica materialista histórica ao RCNEI, foi possível superá-los no que diz respeito à categoria “crítica”.

Palavras – chave: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Estudos críticos. Crítica interna. Materialismo histórico e dialético.

ABSTRACT

The National Curriculum of Reference for Early Childhood Education (NCRECE) is a document prepared by the MEC in 1998 in order to guide the practice of early childhood professionals. Although it was published in the late twentieth century, the Curriculum is still used in institutions working with children aged zero to six years. However, this official document has been subject to criticism from the academic community from the moment of its first development to the present. In this sense, through a literature survey, based on the Marxist method and on the “criticism” category, this dissertation analyzes critical studies of Marxist theoretical foundation directed to the National Curriculum of Reference for Early Childhood Education. These studies were selected based on preliminary literature survey. The investigation showed that, although the selected papers have carried out an historical materialist critique to the NCRECE, it was possible to overcome them concerning the “criticism” category.

Keywords: National Curriculum of Reference for Early Childhood Education. Critical studies. Internal criticism. Historical and Dialectical Materialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE 0 a 6 - Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 Anos

PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

V. - Volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	17
1.1 Considerações sobre a obra marxiana	18
1.2 O método em Marx: a relação indissociável entre os fundamentos teóricos e bases metodológicas	21
1.3 A <i>crítica</i> no método marxiano: radicalidade e rigorosidade teórica	28
2 O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.1 A educação da criança no Brasil a partir da década de 1990: o percurso das políticas educacionais	39
2.2 O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: apresentação e processo de elaboração do documento	51
2.2.1 A repercussão do RCNEI: da versão preliminar à final	60
2.3 Apropriação da crítica materialista histórica e dialética no âmbito da educação: o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil	64
3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA CRÍTICA AO RCNEI: DA NEGAÇÃO À SUPERAÇÃO PELO CONCEITO	69
3.1 A crítica materialista histórica e dialética ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma análise da categoria “crítica”	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado da nossa pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP – campus de Araraquara. O interesse por esta temática surgiu após a finalização do meu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Licenciatura em Pedagogia (UNESP – campus de São José do Rio Preto), no ano de 2009, cujo estudo baseou-se na análise da concepção de educação presente no Referencial Curricular de Educação Infantil para São José do Rio Preto (RCMEI, 2003). A delimitação do objeto de investigação daquela pesquisa decorreu do estudo dos Referenciais de Educação Infantil, tanto Nacional (RCNEI, 1998) como para o do município de São José do Rio Preto (RCMEI, 2003), visto que este último é resultado de uma “síntese” do RCNEI. O exame desses dois documentos permitiu-nos questioná-los no que diz respeito à concepção de educação expressa neles a partir dos seus fundamentos.

Durante as leituras realizadas para o desenvolvimento do estudo citado, deparamo-nos com escritos críticos (de fundamentação marxista) ao Referencial. Desse modo, com o término do Trabalho de Conclusão de Curso e o ingresso no mestrado, algumas questões relacionadas ao RCNEI evidenciaram-se, como por exemplo: de que maneira a crítica ao documento oficial, definida como materialista histórica e dialética, apropria-se do conceito de crítica? Ou ainda: como está fundamentada, no Referencial, a crítica materialista histórica e dialética? Foi com base nessas duas questões iniciais que desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada no nível de mestrado. Assim, para o aprofundamento da questão numa perspectiva materialista histórica e dialética, houve a necessidade do retorno ao estudo do método desenvolvido por Karl Marx (1818-1833).

Desde a década de 1930 o sistema capitalista vem enfrentando crises cada vez mais frequentes que geram transformações econômicas as quais se refletem nas demais dimensões sociais. Apenas para elencar tais eventos, pois não é nosso objetivo aprofundar esta questão, podemos citar: a Crise de 1929 e 1930, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Fordismo-Keynesianismo (1945-1968), a Crise Mundial do Petróleo (1973), o Neoliberalismo (1973), entre outros. Todas estas crises e transformações atingem, num primeiro momento, o trabalho, pois, para Marx, esta é a atividade fundante do ser social.

Isto quer dizer que, para o pensador alemão, o desenvolvimento do mundo dos homens acontece porque o trabalho, por meio da reprodução social, produz novas situações históricas. Assim sendo, as demais esferas sociais que compõem a sociedade, como a política, o direito, a arte, entre outras, originam-se a partir do trabalho e mantêm relação com ele. Deste modo,

com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a vida em comunidade passa a ser marcada pela propriedade privada, no acúmulo de riquezas. (LESSA, TONET, 2011).

Por conseguinte, sabe-se, segundo a teoria marxiana da história, cuja exposição será realizada no primeiro capítulo, que tais crises cíclicas são intrínsecas ao capital, pois fazem parte da lógica interna desse sistema capitalista, levando este modelo societal a reestruturar-se a fim de superar a crise e reorganizar-se. Esta reorganização, no entanto, não significa uma transformação no modo como a sociedade capitalista está estruturada. Ao contrário, a reorganização implica a formulação de alternativas para que a sociedade de classes e as desigualdades advindas do modo de produção não sejam alteradas. Desta maneira, as esferas sociais que compõem a sociedade são afetadas pelas crises. Assim, a educação, sendo uma das dimensões que compõem a sociedade, também é atingida pelos reflexos das crises.

Por este motivo, Tonet (2012) sustenta que a educação encontra-se numa “encruzilhada”, uma vez que ou continua a contribuir para a reprodução do capital ou contribui para o desenvolvimento de uma sociedade que supere o capitalismo. Por certo, defendemos uma educação que esteja comprometida com a segunda posição mencionada. Essa defesa inclui, antes de qualquer coisa, uma crítica ao modelo societal vigente. Nesse sentido, não só este modelo econômico deve receber críticas radicais, mas as esferas que compõem toda a sociedade capitalista também. Logo, esta dissertação preocupa-se com a crítica no âmbito da educação na sociedade atual.

Desta forma, embora acreditemos que a educação seja fundamental no processo de superação da sociedade capitalista, entendemos que ela não é nem a única nem a principal responsável por esta superação. Esta questão será aprofundada no capítulo três. Assim, esclarecemos que a crítica à educação, isoladamente, não tem o poder de superar este tipo de sociedade, mas ela participa desse processo, ou seja, ela é parte da totalidade sem a qual não seria possível compreender as contradições da sociedade capitalista.

Destarte, pensamos a crítica radical como a base de uma teoria para se pensar uma sociedade para além do capital. Esta, por sua vez, abrange o sistema capitalista como um todo e, sendo assim, as dimensões sociais que fazem parte dele. Nesta perspectiva, a educação, presente em qualquer sociedade, é uma das dimensões sociais que também é passível de crítica. Aliás, atualmente, sob o domínio da ideologia neoliberal, é necessária “a crítica ao que se produz e se ensina em nome do que seja a construção do conhecimento científico” (MARTINS, 2006).

Deste modo, a partir das contradições do sistema capitalista, podemos intervir de modo crítico no âmbito da educação por meio de atividades educativas de cunho

revolucionário. Acreditamos que a crítica radical é uma destas atividades possíveis. Para nós, esta perspectiva revolucionária é aquela legada por Karl Marx, que desenvolveu o Materialismo Histórico e Dialético. Daí a importância de se resgatar os fundamentos do método marxiano. Afinal, ele possibilita a compreensão da totalidade da sociedade capitalista e, no nosso ponto de vista, é o que melhor oferece a compreensão do nosso objeto de investigação, a saber: a crítica dos estudos marxistas ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI, 1998). Fundamentando-nos no método supracitado, entendemos que a crítica radical do conhecimento consiste num exame do objeto, tornando conscientes os seus fundamentos, suas contradições e seus limites.

Portanto, é a isto que nos propomos nesta pesquisa, cuja finalidade foi a apropriação do método marxiano para realizar a crítica no âmbito da educação. Mais especificamente, apropriamo-nos do método marxiano para realizar um exame radical da crítica direcionada ao RCNEI. Esse Referencial é um documento elaborado pelo MEC para orientar professores e educadores da educação infantil, uma vez que no Brasil, esse nível de ensino tem como embasamento teórico, além de outros documentos que serão explicitados no capítulo 2, os Referenciais de Educação voltados para a faixa etária específica, o que possivelmente acaba por direcionar a prática de educadores e profissionais atuantes com crianças de 0 aos 6 anos de idade.

Da busca realizada nas bases de dados *on-line* e em bibliografia pesquisada, selecionou-se um total de cinco estudos, cujo exame foi realizado a partir das categorias “criança” e “conhecimento”. A pesquisa *on-line* abrangeu as seguintes bases de dados: O Banco de Teses da Capes; o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cuja base de dados está inserida no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Decidimos realizar a pesquisa em mais de uma base, pois, inicialmente, o número de estudos críticos encontrados foi reduzido, necessitando, assim, da ampliação da busca, a qual levou em conta a maioria dos campos de seleção disponíveis nas bases escolhidas, como: [Palavras do Título], [Resumo] e [Assunto]. Além disto, é importante ressaltar que a pesquisa restringiu-se ao período entre 1998, data de publicação do documento, e novembro de 2012, data de finalização do levantamento. Isto ocorreu para que um número maior de publicações fosse encontrado.

Neste sentido, conforme já explicitamos, foram delimitadas as categorias “criança” e “conhecimento”, pois se apresentaram como as mais recorrentes nos estudos selecionados. Num primeiro momento, a pesquisa realizada resultou num total de onze estudos (dentre teses, dissertações, capítulos de livros e artigos), cujas críticas ao RCNEI estavam

fundamentadas no materialismo histórico e dialético, cada qual se referindo à categorias de análise diferentes. Dos estudos selecionados, três deles já eram de nosso conhecimento (um artigo e dois capítulos de livros), pois diante das leituras realizadas sobre o tema de nossa dissertação, foi possível conhecer tais estudos. Desta maneira, elencamos as categorias mais recorrentes entre as pesquisas selecionadas, o que resultou na definição dos cinco estudos selecionados. São eles: um tópico da tese de doutoramento de Souza (2007), intitulada “A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural”; um tópico da dissertação de Silva (2008), nomeada “Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural; o capítulo de livro de Arce (2007) “O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos”; um item do capítulo do livro de Marsiglia (2011) “A intervenção em uma instituição de educação infantil”; o artigo de Justel (2007) “O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e a Pedagogia da Infância como divulgadores do ideário construtivista: uma análise teórica de suas concepções de criança, professor e conhecimento”.

Tendo como ponto de partida as categorias “criança” e “conhecimento”, foi a partir delas que desenvolvemos a análise da categoria “crítica” presente nos trabalhos. Outro fator que merece ser mencionado é que, além da busca pelos estudos críticos definidos como “marxistas” ter sido realizada pelos descritores das bases *on-line*, procuramos, também, selecionar aqueles escritos cuja fundamentação “materialista histórica e dialética” aparecesse explicitada no texto. Diante disto, é relevante esclarecer que em uma das pesquisas selecionadas, a fundamentação teórica “materialista histórica e dialética” não aparece explicitada. No entanto, como se baseia na Pedagogia histórico-crítica, foi possível incluir em nossa análise, pois tal teoria define-se materialista histórica e dialética. Em outros dois estudos a fundamentação teórica está ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, cuja fundamentação também se dá com base no materialismo histórico e dialético e, portanto, é possível de se analisada.

Para isso, abordamos, no primeiro capítulo, o referencial teórico que nos serviu de base para o posterior exame crítico dos textos selecionados. Num primeiro momento, ressaltamos os aspectos elementares da obra de Marx, para a compreensão de nosso objeto de investigação. Em seguida, apresentaremos os fundamentos teóricos que compõem o materialismo histórico e dialético e dedicamos um tópico à explanação sobre a compreensão do conceito de crítica para o pensador alemão. No segundo capítulo, efetuaremos uma contextualização histórica das políticas educacionais brasileiras voltadas à educação da

criança pequena desde o final do século XIX. Além disto, apresentaremos o processo de elaboração do RCNEI, da versão preliminar à versão final, bem como as principais características e concepções contidas no documento. Por fim, no terceiro capítulo, analisaremos a apropriação da crítica pelos estudos selecionados, a partir da categoria “crítica”.

Sendo assim, entendemos que uma pesquisa com este caráter poderá levar à reflexão não apenas futuros professores e os profissionais que atuam na Educação Infantil, mas também contribuir com a produção do conhecimento numa perspectiva revolucionária.

1. REFERENCIAL TEÓRICO: O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco (MARX, 2008, p. 264).

A epígrafe escolhida para esse capítulo serve-nos de apoio para explicar a escolha do referencial teórico que fundamentou nossa análise. Elegemos o materialismo histórico e dialético como aporte do processo de nossa investigação científica por considerarmos que esse método de análise é o mais completo para a compreensão, em sua totalidade, das contradições existentes na realidade social atual e no âmbito da educação.

Vivemos numa sociedade regida pelo sistema capitalista, dividida em classes: os burgueses e os proletários. Isso implica dizer que o poder e os meios de produção estão concentrados nas mãos de uma minoria, a burguesia, que acumula o capital pela exploração da mão-de-obra dos proletários, os quais produzem toda a riqueza da sociedade contemporânea, mas não as detém. Compreender os movimentos e contradições contidos nessa sociedade exige um método de análise crítico e rigoroso. E essa foi a postura de Marx e de Engels, ao elaborarem uma teoria materialista da história.

Embora a teoria social de Marx e de Engels tenha sido formulada com o objetivo de analisar e compreender a estrutura e dinâmica da sociedade burguesa (não nos esquecendo de que o método em questão é de proposição não somente teórica, mas também prática, ou seja, revolucionária), o método de análise desta teoria nos permite estudar e compreender, com o mesmo rigor teórico, outras esferas que compõem a sociedade capitalista contemporânea. E a educação é uma delas. A respeito disto, Tonet (2005a, p.2) esclarece que os fundamentos marxianos de concepção de mundo “não têm sua validade limitada a determinado campo específico, mas que permitem abordar qualquer fenômeno social com possibilidades superiores a quaisquer outros instrumentos teóricos”.

No âmbito educacional, analisaremos, no terceiro capítulo, ancorados no método materialista histórico e dialético, as críticas realizadas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, MEC, 1998). Para que tal análise se desenvolva, é essencial entender a sociedade capitalista na qual vivemos, a fim de que seja possível compreender o modo como a educação é nela concebida. Desse modo, é necessário destacar os elementos centrais fundamentadores do nosso referencial teórico.

1.1 Considerações sobre a obra marxiana

Em linhas gerais, o histórico realizado neste subitem tem como objetivo propiciar unicamente uma contextualização. Ela nos abre o caminho para compreender as circunstâncias em que o método marxiano foi elaborado.

Karl Marx (1818-1883) iniciou sua trajetória teórica em 1841, ao ser titulado doutor em Filosofia pela Universidade de Jena, na Alemanha. Entretanto, foi em 1843, no confronto com a filosofia de Hegel, que o pensador começou a destacar-se no âmbito teórico. Estimulado pelos escritos de Friedrich Engels (1820-1895), Marx conduziu seus estudos para a análise da sociedade burguesa no período de transição dos séculos XVIII ao XIX. O pensador dedicou-se, então, a um profundo estudo da sociedade.

Ao inaugurar sua pesquisa a respeito da sociedade moderna, Marx retomou os pensadores de referência do seu tempo. O conhecimento acumulado pelo pensador baseou-se em estudos da filosofia de Hegel (1770-1831); de economistas políticos como Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), por exemplo, e de socialistas que o antecederam, Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837) e outros. No período incipiente em que estudou Hegel, Marx se debruçou sobre a leitura de um texto, de 1821, no qual Hegel aborda a relação entre o Estado e a sociedade civil e afirma ser aquele o fundador e organizador desta (PAULO NETTO, 2002)¹.

Vejamos como se desenrolou o período de estudos de Marx. Inicialmente ele fora influenciado pelo pensamento de Feuerbach (1804-1872), filósofo que realizou uma crítica ao pensamento de Hegel que, por sua vez, fundamentava-se numa visão idealista da história. Feuerbach apresentou uma crítica materialista e inverteu o idealismo de Hegel, ou seja, para Feuerbach não é o Estado que funda e organiza a sociedade civil, mas sim a sociedade civil que leva à organização do Estado. Paulo Netto (2002) informa que, em *A filosofia do direito de Hegel* (1844), Marx apontou a mesma inversão. Num primeiro momento de sua trajetória teórica, Marx dedicou-se a realizar uma crítica à filosofia de Hegel.

¹ Informação verbal veiculada durante o curso “O Método em Marx”, ministrado pelo professor doutor José Paulo Netto, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2002. O curso foi gravado em cinco DVDs e está disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/jos%C3%A9_p_netto_-_curso_o_m%C3%A9todo_em_marx_->.

Marx partiu da crítica realizada por Feuerbach para fundamentar o seu próprio pensamento. De acordo com Paulo Netto (2002), a influência de Feuerbach colaborou para tornar Marx um materialista. Todavia, Marx superou o materialismo dualista de Feuerbach, propondo um pensamento materialista fundamentado a partir da categoria trabalho.

Em Paris, por volta de 1843-1844, concomitantemente aos seus estudos, Marx dedicou-se ao projeto de criação de uma revista comprometida em refletir sobre a conjuntura da França e da Alemanha. Neste ínterim, Friedrich Engels enviou um artigo a esta revista, que chegou às mãos de Marx. Este contato contribuiu para o aperfeiçoamento dos estudos de Marx, que toma conhecimento da economia política e, motivado pelas leituras dos escritos de Engels, compreendeu a importância dessa teoria. Por isso, neste período, Marx passou a dedicar-se, também, ao estudo da economia política. Por mais que ele tivesse concluído que a compreensão da sociedade burguesa devia respaldar-se no conhecimento de suas relações econômicas, o autor soube que apenas uma análise de caráter econômico não seria suficiente para apreender toda a dinâmica desta sociedade. Compreendê-la em sua complexidade exigia, também, o entendimento de suas relações históricas, políticas e ideológicas.

Em suma, com os estudos da filosofia, da economia política, das obras e autores já mencionados e uma participação ativa na luta político-revolucionária de sua época junto da classe operária, o autor alemão alcançou erudição necessária para o desenvolvimento de sua obra. Assim, não se limitando ao estudo, reelaborou, de maneira crítica, o legado teórico filosófico e político-econômico dos pensadores que o antecederam. Neste período, ele passou a estudar a fundo, além das áreas das Ciências Humanas já explicitadas, a Teoria do Valor-Trabalho. O estudo desenvolvido por Marx culminou na análise e na compreensão do modo de organização da sociedade capitalista e foi resultado de um longo processo de investigação e elaboração teórica. Assim, ele elaborou, no decorrer de suas obras (ao longo de quinze anos), o método apropriado para conhecer, de fato, a realidade social (PAULO NETTO, 2011).

A composição teórica marxiana fora aprofundada, dialeticamente, nos textos elaborados pelo pensador alemão. Embora a obra máxima de Marx esteja sistematizada em *O Capital* (1867-1905), os escritos anteriores do autor demonstraram a maneira como ele foi superando e aperfeiçoando, por meio de seus estudos, a complexidade de seu objeto de investigação. Assim, a teoria marxiana representou uma mudança no modo de compreender a política e a sociedade moderna, bem como representou uma proposta de superação da sociedade burguesa.

Ao analisar a sociedade pós-Revolução Industrial (1776-1830) e pós-Revolução Francesa (1789-1815), Marx superou a concepção materialista mecanicista e idealista da história. A primeira partia da afirmação de que tudo era matéria, ou seja, ela não concebia a dimensão das ideias no processo histórico. Dessa forma, as leis que regiam a sociedade eram compreendidas como leis da natureza. Já a concepção idealista partia do pressuposto de que é a consciência que determina a sociedade (e a natureza). No idealismo, são as ideias que movem e transformam a sociedade (LESSA; TONET, 2011). Como síntese de sua investigação, o pensador alemão, ao realizar a superação daquelas concepções, elaborou um método histórico fundamentado no materialismo e regido pela lógica dialética: o materialismo histórico e dialético. Essa nova maneira de compreender a história foi fundamentada no fato de que, para Marx,

O mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal). (LESSA; TONET, 2011, p.41).

Destarte, Marx considerou, portanto, que o mundo dos homens existe devido à mútua existência entre matéria e consciência, sendo que a primeira precede à segunda. Compreendida desta maneira, a materialidade objetivada só existe porque o homem, por meio da sua consciência, é capaz de idear seus atos. Assim, ao partir da natureza, o homem é capaz de realizar uma prévia-ideação – ato de consciência – de sua atividade. Conforme afirmam Lessa e Tonet (2011, p.18), a prévia-ideação é “uma antecipação na consciência” do resultado esperado ao realizar uma determinada atividade. Essa antecipação dos resultados leva o homem a intervir na natureza, apropriar-se dela, modificá-la e transformar-se, tanto ele quanto a realidade na qual está inserido. Dito de outra forma, a materialidade envolve a natureza da qual partirá a prévia-ideação do sujeito. Já esta última, está relacionada à consciência, à ideia que levará o sujeito a intervir na natureza e transformar a realidade. Isto ocorre porque da maneira como a natureza se apresenta imediatamente, ela não é capaz de atender às necessidades dos homens. Afinal, eles intervêm e transformam a natureza devido às suas necessidades.

Partindo da prévia-ideação de sua atividade, o homem pode objetivá-la, torná-la real e, conseqüentemente, transformar a realidade. Essa atuação sobre a natureza e sua modificação são realizadas por meio do trabalho. Assim sendo, Lessa e Tonet (2011, p.43) sustentam que o

materialismo histórico e dialético “possibilita compreender a base material das ideias e, ao mesmo tempo, a força material das ideias na reprodução social”.

Baseado nesta concepção materialista da história, Marx compôs uma obra que, conforme destacou Paulo Netto (2002), fundamentou-se em três pilares: em primeiro lugar, o método dialético², cuja lógica Marx herdou de Hegel e superou, permitindo-lhe captar o movimento da realidade e suas contradições; em segundo lugar, a perspectiva de revolução, que envolve a articulação do proletário enquanto classe; e, por último, a teoria do valor-trabalho, apreendida por Marx por via dos clássicos da economia inglesa e que lhe permitiram revelar o caráter de exploração contido nas relações de produção capitalistas.

1.2 O método em Marx: a relação indissociável entre os fundamentos teóricos e as bases metodológicas

Antes de apresentarmos em que constituiu o método de Marx e a maneira como ele o elaborou, julgamos necessário ressaltar que tratar dessa questão implica versar sobre determinada maneira de compreender a realidade. Assim, trabalhar à luz do método de análise na perspectiva marxiana é compreender o objeto a ser investigado a partir de uma visão ontológica da realidade. Abordar a questão do método é abordar, intrinsecamente, a visão de mundo contida nele. A esse respeito, Almeida salienta que:

[...] Todo método expressa uma visão de mundo que é diferente das veiculadas por outros métodos, mesmo daqueles filiados à mesma lógica. Em outras palavras, não há como compreender o mundo sem recorrer a um método de análise, portanto, ele interfere, diretamente, na vida das pessoas, mesmo quando elas não têm clareza acerca dessa interferência. (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007a, p.86).

Deste modo, produzir conhecimento a partir da perspectiva marxiana envolve um comprometimento que se coloca além da compreensão do real, isto é, um conhecimento proposto a contribuir com a superação da sociedade de classes e com a luta pela sociedade comunista.

² Neste ponto é crucial reassaltar que o método elaborado por Marx é o resultado da superação de concepções já existentes. Deste modo, podemos afirmar que Marx herdou e superou a lógica dialética de Hegel e a concepção materialista que Feuerbach tinha da história. Com isto, Marx apresentou, como síntese de seu pensamento, o método materialista histórico e dialético. Portanto, as referências ao método marxiano, nesta dissertação, serão representadas pelo termo “materialismo histórico e dialético” e “método marxiano”.

Ao longo do processo de elaboração de sua teoria, Marx não demonstrou uma preocupação unicamente epistemológica. Isso pode ser justificado pelo fato de que o sentido do pensamento do autor alemão era de caráter ontológico. “A epistemologia tem por base a relação entre o sujeito cognoscente (o sujeito que conhece) e o objeto a ser conhecido. Em outros termos, a epistemologia é caracterizada pela relação sujeito-objeto e pelo conhecimento” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007a, p.76).

Portanto, a epistemologia está fundada no conhecimento, ou seja, está voltada ao ato de conhecer um objeto. Ela é de natureza abstrata. Paulo Netto (2011) explica que a preocupação de Marx não foi a de definir um “como conhecer” abstrato e geral ou uma lógica de compreensão, mas interessou-se em “como conhecer” determinado objeto da realidade, a lógica da sociedade burguesa.

A ontologia marxiana – que edifica a obra de Marx e, em vista disso, é inseparável do método – assume a perspectiva de compreender a totalidade das relações sociais do ser que, em Marx, é considerado como social. Em outras palavras, consoante ao que afirmou Tonet:

[...] O pensamento de Marx se instaura como uma ontologia do ser social, isto é, como a explicitação dos lineamentos mais gerais dessa nova forma de ser que se denomina ser social. Em resumo, trata-se da resposta à pergunta: o que é o ser social; quais são as determinações mais gerais dessa forma de ser que o distinguem radicalmente das formas naturais do ser. (TONET, 2011, p.135).

Por conseguinte, para compreender a história, Marx partiu do empírico, isto é, partiu das relações sociais dos homens, de suas ações, de suas condições materiais de existência. Ademais, o pensador alemão partiu do trabalho, ou seja, da transformação da natureza por parte dos homens, cuja atividade funda o ser social (TONET, 2011).

De acordo com Paulo Netto (2011), poucos foram os apontamentos diretos de Marx, em suas elaborações teóricas, a respeito do método ou referente aos aspectos metodológicos dos quais se utilizou. Não obstante, estes poucos escritos e a totalidade de sua obra nos permite apreender o movimento investigativo realizado pelo autor. Conceber o método de Marx nos habilita a conhecer não apenas a sociedade burguesa investigada pelo autor, mas também a sociedade burguesa contemporânea. Afinal, embora a investigação de Marx a respeito da sociedade burguesa tenha ocorrido na transição do século XVIII para o XIX e esse modelo societal tenha se reestruturado inúmeras vezes até a configuração vigente, a estrutura a sociedade capitalista ainda contém as categorias apontadas pelo autor alemão naquela época.

Por sua vez, compreender a dinâmica da sociedade capitalista atual nos possibilita estudar, a partir de uma perspectiva ontológica, a educação, ou melhor, conhecer a maneira como a educação está dada nesta determinada sociedade. O apreender de todo esse caminho nos permite chegar ao objeto de investigação de nossa pesquisa: os estudos críticos direcionados ao RCNEI. O entendimento de como foi desenvolvido o método marxiano de investigação e análise da sociedade capitalista e a compreensão de que a educação, tal qual se desenvolve hoje, é fruto desse modo de organizar a sociedade, torna possível investigarmos como a crítica apoiada no materialismo histórico está fundamentada.

Ao tomarmos o método marxiano para estudar outras esferas da sociedade, não devemos incorrer no erro de tomá-lo como uma receita, uma lógica pronta e imutável a ser seguida. Aliás, eleger este método de análise como referência desta pesquisa demonstra nosso interesse em desenvolver um estudo cuja preocupação esteja centrada na radicalidade do método de investigação, e não na simples transposição para o âmbito da educação sem que ocorram as mediações teóricas necessárias. Isto posto, podemos seguir com a apresentação de como o método fora sistematizado na teoria marxiana.

Ao estudar a sociedade burguesa de sua época, Marx não a compreendeu em sua *essência* com base numa análise primeira, superficial. Nesse sentido, não se limitou à observação da *aparência* da sociedade em questão. Na obra intitulada *Contribuição à crítica da economia política*, o autor expõe os fundamentos do método desenvolvido por ele:

[...] Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados, assim, pois, na economia, pela população, que é a base e o sujeito de todo ato social da produção. Todavia, bem analisado esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. [...] Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações as mais simples. (MARX, 2008, p.258).

Marx pretendeu demonstrar com esta explanação que o método utilizado pela economia política configurou-se como insuficiente na apreensão do real, pois a análise dos fenômenos ocorre de maneira desvinculada do todo. A população, tomada em si mesma, torna-se uma abstração quando distanciada da totalidade na qual está inserida. Totalidade não significa *todos os fatos*. Segundo Kosik, totalidade significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os

fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 35-36, *grifos do autor*).

De acordo com Marx, o estudo do fenômeno implica conhecê-lo a partir de sua realidade concreta, sem que seja realizada a fragmentação entre fenômeno (população, no caso da citação anterior) e realidade como se ambos fossem independentes. No sentido proposto pelo autor, o método adequado é aquele que, ao alcançar as determinações mais simples do fenômeno, teria de “voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p.258).

Em oposição ao que postula o método da Economia Política, em que as representações do real tornam-se abstrações, no método elaborado por Marx (2008, p.259), “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”. Isso implica dizer que se parte da aparência do fenômeno – de caráter empírico, concreto – para alcançar, por meio da abstração, da síntese elaborada no pensamento, a essência fenomênica, ou seja, sua estrutura e dinâmica.

Assim, parte-se da imediatividade do fenômeno, passa-se à abstração dele, captando seus movimentos e as múltiplas determinações que o caracterizam, e, por fim, o concreto pensado é alcançado, ou, dito de outra forma, chega-se, por meio das múltiplas determinações do fenômeno, à síntese realizada pelo pensamento. Desse modo, a compreensão do fenômeno apreendido não se dá mais de forma unilateral, mas inserida numa totalidade, num todo articulado. A mediação realizada entre o processo de apreensão, abstração e devolução ao real produz-se num movimento dialético, portanto contraditório, permitindo a compreensão dos aspectos essenciais do fenômeno.

Neste sentido, em sua obra *A Teoria da Alienação em Marx* (2006), ao dissertar sobre a diferença entre o sistema hegeliano e o sistema marxiano, Mézáros traz uma assertiva que nos ajuda a perceber melhor como a *essência* é compreendida na teoria de Marx:

[...] Uma coisa é inventar, engenhosamente, as ‘mediações’ logicamente adequadas entre ‘entidades do pensamento’, e outra muito diferente é **identificar na realidade os complexos elos intermediários dos múltiplos fenômenos sociais, encontrar as leis que governam suas institucionalizações e transformações recíprocas, as leis que determinam sua relativa ‘fixidez’, bem como suas ‘modificações dinâmicas’, demonstrar tudo isso na realidade, em todos os níveis e esferas da atividade humana.** (MÉSZÁROS, 2006, p. 94, *grifos nossos*).

Este excerto demonstra exatamente o processo elaborado por Marx para compreender o objeto de sua investigação. O pensador alemão captou a *essência* da sociedade capitalista, pois não limitou sua análise a um estudo fragmentado e imediato. Aliás, ele analisou em toda sua complexidade as esferas, contradições e características deste modelo societal. Para complementar a citação anterior e o entendimento da relação *aparência-essência*, Mészáros (2006) explicita em que momento Marx compreendeu a essência da sociedade burguesa de sua época. De acordo com o filósofo húngaro,

O sistema de Marx *in statu nascendi* é terminado quando ele compreende claramente que, embora o sistema monetário atinja seu clímax com o modo capitalista de produção, sua natureza mais íntima não pode ser entendida num contexto histórico limitado, mas sim no quadro ontológico mais amplo do desenvolvimento do homem por intermédio do seu trabalho, isto é, do autodesenvolvimento ontológico do trabalho... (MÉSZÁROS, 2006, p.96).

Esta citação nos permite compreender que, ao pesquisar a formação da sociedade burguesa, Marx foi além da aparência imediata e empírica, “por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo a aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável” (PAULO NETTO, 2011, p. 22). Foi com base neste movimento teórico-investigativo que Marx logrou compreender a formação social da sociedade burguesa, bem como suas contradições e sua essência. Portanto, o materialismo histórico e dialético é capaz de desvelar as contradições contidas e “escondidas” pela aparência do objeto investigado. O método citado é capaz de aprofundar-se na aparência e evidenciar as representações contidas no fenômeno.

Diante disto, se almejamos atingir a essência de um determinado fenômeno, é necessário deslocar-se inicialmente das noções apreendidas no imediato, ou seja, de suas características aparentes e perceptíveis, até atingir-se o conhecimento – por meio das abstrações – das múltiplas determinações contidas nele. Esse movimento possibilita compreender a totalidade constituinte do fenômeno. É necessário esclarecer que, como se trata de um processo dialético, aparência e essência não se dissociam. Isto é, no momento em que a essência do fenômeno é compreendida, a aparência não é suprimida, ao contrário, ela está presente na essência, mas não como parte imediata.

Para Kosik (1976), fundamentado em Marx, o complexo de fenômenos que permeia o cotidiano e que é caracterizado pelo imediatismo, o que o faz parecer natural, é denominado como o mundo da *pseudoconcreticidade*. Tal mundo revela-se no movimento entre a verdade

e o engano, a aparência e a essência, no qual o fenômeno aponta a essência, mas, ao mesmo tempo, a esconde.

Deste modo, a essência do fenômeno está contida nele próprio, mas não é compreendida imediatamente. O mundo fenomênico apresenta uma estrutura própria, a qual não capta nem revela a relação entre esse mundo e a essência do fenômeno. Segundo Kosik, 1976, p.12, “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Assim, ao investigar um objeto, devemos ter a consciência de que existe, dentro do mesmo fenômeno, tanto a “coisa em si” como a verdade oculta, que se diferencia dos fenômenos expostos no imediato, ou seja, ao que é manifestado com maior frequência e nos coloca em contato com as características primeiras e imediatas do fenômeno sem que haja uma compreensão de totalidade.

O movimento dialético, que compõe a teoria marxiana, consiste no recurso ao conhecimento para decompor o todo, dito de outra forma, para evidenciar as determinações que compõem o objeto. Pela disjunção de fenômeno e essência é possível compreender a lógica interna do que será investigado, pois neste momento há a separação do que é essencial e do que é secundário no fenômeno. Assim sendo, ainda para Kosik, a dialética:

É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1976, p.41-42, *grifos do autor*).

Esta asserção nos permite depreender que, de acordo com o pensamento do autor, alcançar a essência do fenômeno, por meio do método dialético, significa destruir a pseudoconcreticidade, isto é, superar a maneira superficial de compreender o fenômeno estudado. Esta ascensão do abstrato ao concreto se dá por via do pensamento e é um movimento que atua nos conceitos. Tal passagem consiste no movimento de negação da imediatividade do fenômeno. Essa negação não implica a anulação do estado imediato da coisa, mas sim em sua superação, atingindo a síntese da *totalidade concreta*, a reprodução da realidade em todas as suas dimensões, conforme apresentadas na citação anterior.

Neste sentido, um dos princípios da dialética é a *totalidade concreta*, a qual se fundamenta no fato de que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento do

todo. Aliás, a totalidade não significa apenas que as partes do todo são interligadas entre si e com o todo e nem significa dizer que o todo se sobressai às partes, visto que ele “se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1976, p.42).

O método marxiano, portanto, em sua totalidade, não pretende oferecer a verdade absoluta a respeito da realidade (mesmo porque a realidade desvendada não é imutável, logo ela será modificada por outras determinações), mas sim apresentar a maneira mais completa de compreender as determinações de um fenômeno específico, pois não é possível compreender o real somente do momento imediato, nem do momento universal. A retomada da obra de Marx nos permite afirmar que, ao analisar o movimento do capital a partir do método dialético, o pensador alemão foi capaz de determinar (dentre outras constatações), como asseverou Netto (2011), que é impossível ao capitalismo existir sem as crises econômicas. Outra conclusão extraída dessa análise incide sobre o fato de que, no modo de produção capitalista, a produção da riqueza causa, necessariamente, a reprodução da pobreza.

A elucidação realizada até este momento a respeito do método é crucial na medida em que nos servirá de sustentação teórica para a posterior compreensão dos estudos críticos. Neste estudo, ao fundamentarmos-nos no método marxiano, não pretendemos compreender, imediatamente, a maneira como a crítica materialista está elaborada nos textos direcionados ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, MEC, 1998). Pretendemos conhecer a essência de nosso objeto a partir de um estudo que apreenda o conteúdo da crítica, a qual carrega consigo inúmeras determinações históricas. Tal conteúdo e as determinações interligadas a ele só podem ser captados pela abstração do pensamento, ou seja, por meio da elaboração teórica.

A teoria, da maneira como foi compreendida por Marx, é uma modalidade do conhecimento e se distingue das demais porque o conhecimento teórico é o conhecimento, em sua totalidade, do objeto, independentemente das expectativas do pesquisador. Em outras palavras, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto real, que não depende das representações do pesquisador para existir. O papel do pesquisador é apreender, por meio da teoria, a essência aparente do objeto investigado (PAULO NETTO, 2011).

Seguir o movimento proposto pelo método marxiano, a fim de captar as possíveis contradições presentes nos textos dedicados a desenvolver uma crítica ao RCNEI (MEC, 1998), requer a observação de seu movimento interno, por meio da dialética, e de sua totalidade, o que se dá na relação entre o imediato e o mediato. Esse movimento em espiral proporcionado pela análise dialética nos permitirá apreender as contradições internas e sua

dinâmica, para assim captarmos a concepção de crítica presente nos estudos selecionados para análise.

É importante destacar a diferença entre o termo “marxiano” e “marxista” a fim de não causar confusões teóricas. A referência ao primeiro termo está voltada diretamente à Marx, ou seja, aos escritos elaborados pelo próprio autor alemão. Já o termo “marxista” refere-se aos estudos ou autores que se fundamentam em Marx. Esta explanação é relevante, pois em nossa pesquisa utilizamos com frequência os termos mencionados.

Em razão das contradições inerentes à sociedade capitalista, dependendo da maneira como se fundamenta uma crítica educacional, ela pode contribuir para dissimular essas contradições e, até mesmo, justificá-las. A proposta desta investigação consiste na análise de como a crítica ao documento está fundamentada nos textos examinados. Logo, a preocupação expressa nesse estudo é com o teor destas críticas. O seu ponto de partida é o pressuposto de que a crítica deve ser radical, ou seja, deve alcançar a raiz do problema, o que implica o esforço de não deixar lacunas interpretativas que possam ser preenchidas com representações, conforme apontou Chauí (1997). Tal radicalidade só é possível pelo concurso de um método de análise que, conforme o exposto, consideramos ser o materialismo histórico dialético. Abordaremos, na seção subsequente, a maneira como a crítica, enquanto conceito, está presente no método de Marx.

1.3 A crítica no método marxiano: radicalidade e rigorosidade teórica

No que concerne à apropriação da crítica elaborada por Marx, para que seja possível analisarmos, no terceiro capítulo, os estudos críticos realizados ao RCNEI (1998), é primordial, para esta pesquisa, abordar a maneira como o pensador alemão compreendeu o conceito de “crítica”, pois a teoria marxiana traz em seu cerne o pensamento radicalmente crítico. Mais adiante, esclareceremos o significado dessa radicalidade.

Ao explicitar as contradições da sociedade burguesa de sua época, Marx desenvolveu uma concepção de crítica que está inserida no método dialético, intrínseca ao materialismo histórico e dialético. Dessa forma, não há como separar a “crítica” marxiana da teoria marxiana. Portanto, pretendemos, neste tópico, apresentar especificamente a importância que a crítica assume na teoria marxiana e a maneira como ela aparece no pensamento teórico de Marx, seja na leitura dos autores que o precederam, seja na análise da sociedade burguesa à qual ele se dedicou.

Conforme já mencionado, o conceito de crítica foi trabalhado em Marx durante toda a extensão de sua obra. Entretanto, ao realizar a leitura de algumas obras do pensador alemão observamos que nos escritos que serão indicados a seguir o autor dedicou-se à crítica de maneira detalhada. Desta maneira, tais escritos serviram de base à nossa investigação. São eles, apresentados em ordem cronológica: *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução* (1844); “Glosas críticas marginais ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’: de um prussiano” (1844); *A sagrada família ou a crítica da crítica crítica: contra Bruno Bauer e os consortes* (1845); *Para a crítica da Economia Política* (1859); *Crítica do programa de Gotha* (1875).

Um aprofundamento no conceito de crítica marxiana exige um breve retorno ao pensamento inicial de Marx, sobretudo entre 1843 e 1844, período no qual o pensador alemão escreveu dois textos publicados nos *Anais franco-alemães* (revista fundada por ele e Arnold Ruge, em Paris), a saber: “Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel” e “A questão judaica”. A respeito desse momento, Edgard Malagodi, em colaboração com José Arthur Giannotti (2005, p. 9-10), declarou que:

[...] A própria noção de crítica, tal como vinha sendo desenvolvida pelos neo-hegelianos, foi posta em xeque. A análise da Filosofia do Direito de Hegel, considerada a mais pura expressão da Filosofia do Estado moderno, deveria ser feita, no entender de Marx, a partir da crítica do Estado real que lhe serve de base.

Dessa forma, para o autor alemão, a crítica deveria ser realizada não mais exclusivamente no âmbito do pensamento, como faziam os neo-hegelianos. A crítica discursiva deveria ser superada nesse aspecto e haveria de atingir o concreto, transformando-se em política e alcançando as massas, com o objetivo de tornar-se uma força social capaz de contribuir para transformar a sociedade (MALAGODI, 2005).

Visto que o pensamento de Marx, neste momento, exprimia-se do ponto de vista do proletariado, a sua fundamentação teórico-metodológica teria de ser desenvolvida a partir de uma concepção de mundo radical exigida por esta classe. Logo, a concepção de ideia como abstração não satisfazia as necessidades históricas da classe proletária. Dada a esfera econômica da sociedade capitalista caracterizada pela divisão de classes, sabia-se que a burguesia era a detentora dos meios de produção e conduziria a exploração do trabalho dos despossuídos, o proletariado. Na concepção de Moreira Neto (2009, p.167), ao interpretar o pensamento de Marx, o proletariado disporia de um “estatuto ontológico ao personificar o trabalho” e por este motivo estaria:

[...] Historicamente determinada a instaurar uma forma de sociabilidade para além do capital, ou de outra maneira, é a classe oposta à burguesia e que toma em suas mãos a missão histórica de instaurar uma ordem social fundamentada no trabalho associado, isto é, livre e consciente. (Ibidem, p.167).

Segundo Moreira Neto (2009), além da perspectiva do proletariado, para que Marx desenvolvesse sua concepção teórica, ele teve de realizar, ainda, a crítica aos dois paradigmas de pensamento existentes: o greco-medieval e o moderno, pois ambos compreendiam o mundo numa dimensão unilateral. Apesar disso, o pensamento greco-medieval abordava o conhecimento por uma perspectiva metafísica. Já o pensamento moderno desenvolveu uma perspectiva gnoseológica focada no sujeito.

Sob este ponto de vista, é com Marx, na crítica às duas abordagens citadas, que as ideias passaram a ser compreendidas como totalidade histórico-ontológica, como revolucionárias. Sendo assim, o pensador alemão empenhou-se e consolidou uma perspectiva crítica radical. A esse respeito, Moreira Neto (2008), em outro artigo no qual disserta sobre o conceito de crítica nas obras do jovem Marx, comenta que:

[...] Ao nos debruçarmos sobre a questão do caráter que o conceito de crítica possui em Marx, é necessário demonstrar alguns princípios metodológicos fundamentais: a busca da gênese histórico-ontológica do seu pensamento e a apreensão da função social de suas idéias. (MOREIRA NETO, 2008, p. 90).

Tonet (2007, p.5) elucida esta questão quando, em seu artigo intitulado “Um novo horizonte para a educação”³, expõe que a abordagem histórico-ontológica é aquela que “[...] parte do pressuposto de que o ser social é uma totalidade articulada de partes cuja matriz fundante é o trabalho. Por isso vai buscar, ao mesmo tempo que a gênese histórica, também os fundamentos para entender onde, quando e por que surgiu aquele fenômeno”.

Portanto, foi com base na análise de como se constituem as relações humanas por meio do trabalho que, de acordo com Moreira Neto (2009, p.169), Marx alcançou o caminho para apreender “o desenvolvimento da humanidade e suas possibilidades de transformação revolucionária”. O trabalho enquanto atividade fundante do ser social estabelece o surgimento de demais categorias que compõem a vida humana. Essas categorias são necessárias para resolver os problemas colocados para os seres humanos no decorrer do processo histórico. Tal processo é engendrado pelo próprio homem através do trabalho e, portanto, é intrínseco à

³ Texto baseado na conferência realizada no I Congresso de Ontologia do ser Social e Educação, promovido pela UNESP/IBILCE, campus de São José do Rio Preto, no ano de 2007.

historicidade humana. Por este motivo, de acordo com Moreira Neto (2009), o conhecimento é considerado uma atividade humana prático-teórica, afinal necessita da atividade desenvolvida pelo ser social para a transformação da natureza e de si próprio. No caso da teoria de Marx, como se prioriza a origem ontológica do ser sobre a do conhecer, o ato do conhecimento supera a especulação, atingindo, assim, uma “reprodução teórica e crítica do ser” (MOREIRA NETO, 2009, p. 169-170), visto que realiza uma compreensão da realidade em sua totalidade.

Recorremos novamente a Moreira Netto (2009) para tratar deste assunto, pois ele traz uma contribuição quando assevera que, no momento em que o conhecimento torna-se uma reprodução teórica e crítica do ser, ocorre uma inversão: a teoria deixa de fundar e orientar o ser, este é que passa a fundar e orientar a teoria. Em outros termos, de uma compreensão especulativa do conhecimento passa-se à compreensão ontológica dele. É neste ponto que a crítica radical tem sua importância, pois é uma crítica elaborada numa perspectiva ontológica, que busca os fundamentos do que é investigado.

Embasar-se numa perspectiva ontológica do conhecimento é considerar que o próprio objeto coloca-se como uma totalidade, à medida que ele próprio revela sua origem, determina seu movimento constituinte e supera a maneira unilateral de compreensão, pois “a própria realidade pode criticar o processo como a razão conhece e assim estabelecer os limites e possibilidades de inteligibilidade do existente” (MOREIRA NETO, 2009, p.170).

Em síntese, conforme já apontamos, o processo de desenvolvimento da radicalidade do pensamento marxiano envolve três momentos: em primeiro lugar, a perspectiva do proletariado; em segundo, a superação das concepções de mundo greco-medieval e moderna; e, por último, o posicionamento histórico-ontológico de Marx (Ibidem). Diante de tais considerações a respeito da consolidação da radicalidade metodológica do pensador alemão, ainda que a crítica por si só não transforme a sociedade capitalista, ela é de fundamental importância nesse processo. Assim, é necessário explicitar a importância que a crítica assumiu para Marx:

É fato, no entanto, que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, no entanto, também a teoria se transforma em poder material assim que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas assim que se evidencia *ad hominem*, e de fato ela se evidencia *ad hominem* tão logo se torna radical. (MARX, 2010a, p.44, *grifos do autor*).

Nesse sentido, o autor aprofundou a noção de crítica quando alegou que, se ela não atingisse a raiz do próprio homem bem como o interior da sociedade na qual ele vive, isto é, a compreensão da estrutura e organização da sociedade em que o homem está inserido, essa mesma crítica tornar-se-ia inócua, não lograria a força motriz capaz de transformar o real. Além disso, é nesse momento em que o pensador alemão iniciou um contato mais direto com a classe operária. Marx passou a frequentar as reuniões organizadas pelo proletariado, particularmente a Liga dos Justos, “uma associação de artesões proletarizados, cujo programa dava ênfase especial à supressão da propriedade privada e ao retorno para o comunismo primitivo” (MALAGODI, 2005, p.10).

O entendimento da importância da crítica como elemento parte do processo de transformação social e o diálogo com a classe operária proporcionaram a Marx desenvolver um conceito de crítica além do especulativo, um conceito de crítica comprometido em trazer à consciência os fundamentos do objeto investigado que, em Marx, consistiu em explicitar os fundamentos da sociedade burguesa para compreensão de sua dinâmica e contradições. Explicitar os fundamentos significa, para o autor, tomar todo processo pela raiz e trazê-lo à consciência (PAULO NETTO, 2002). Deste modo,

Podemos constatar que, para Marx, crítica é: a) análise genética das entificações (o que é), b) busca histórico-social dos pressupostos (como se formou), c) explicitação da processualidade do ser em si mesmo (como se desenvolve) e d) exposição dos limites e possibilidades de transformação do real (como ir radicalmente adiante). (MOREIRA NETO, 2009, p. 170).

À vista disso, realizar a crítica do conhecimento existente não se tratou, para Marx, de posicionar-se diante dele com o intuito de negá-lo ou tomá-lo a partir de uma visão maniqueísta. Não se tratou, também, de “falar mal” do conhecimento produzido. Em Marx, a crítica consistiu-se em realizar uma análise racional interna, tornando consciente sua essência, suas contradições e limites. Nesse sentido, foi avançando criticamente, a partir do conhecimento já existente e superado pelo autor alemão, que ele empreendeu a análise da sociedade burguesa (PAULO NETTO, 2011).

Com efeito, a leitura das obras citadas no início deste tópico nos permite compreender o movimento crítico realizado por Marx. O movimento da crítica marxiana é interno, caracteriza-se como uma análise que se inicia de dentro do próprio objeto para fora dele. A respeito disso, Mészáros (2009, p.220) chama a atenção para o fato de que a crítica não pode ser igualada a uma noção simplista de *negação e rejeição*.

Conforme salienta Mészáros (2009), uma crítica fecunda deve incorporar à sua análise os *pontos fortes* da teoria em questão. As conquistas realizadas pelo conhecimento científico que está sendo questionado devem ser levadas em conta. É assim que se torna possível superar, de maneira *preservadora*, o conhecimento. Por esse motivo, a crítica marxiana pode ser considerada como uma crítica imanente, uma crítica que reconhece, seja no conhecimento ou nos autores em questão, as conquistas e os pontos importantes que as constituem e não apenas suas limitações teóricas.

Vejamos como a crítica imanente destacou-se em alguns escritos de Marx. Na obra intitulada *A sagrada família* (2003), podemos visualizar como o pensador alemão fundamentou sua análise. Essa composição, escrita por Marx e Engels, foi uma análise do debate filosófico alemão num contexto em que a filosofia alemã pós-Hegel dividia-se em “direita hegeliana” e “esquerda hegeliana”, da qual faziam parte Bruno Bauer (1809-1872), Edgar Bauer (1820-1886), entre outros. Até o momento em que esse livro fora redigido, Marx mantivera certa afinidade com o grupo da esquerda hegeliana.

Por volta de 1841-1842, Bauer foi expulso da Universidade Alemã devido à reformulação da estrutura acadêmica e passou, a partir dessa data, a defender a filosofia de Hegel como uma filosofia crítica, mas que necessitaria de uma crítica. O conjunto de textos que compõem o escrito foi uma resposta às declarações do teólogo Bruno Bauer quanto às críticas desenvolvidas por este pensador, caracterizada por Marx de *filosofia especulativa* ou, ainda, de *Crítica crítica*. Bruno Bauer redigiu alguns escritos em que realizou uma *crítica* aos pensadores críticos da época (PAULO NETTO, 2011).

A sagrada família, embora seja uma obra marcada pelo tom sarcástico de Marx, trouxe em suas linhas uma rica contribuição a respeito do conceito de *crítica* ao revelar os equívocos teóricos presentes no pensamento de Bauer. Em seu texto, Marx demonstrou por que a crítica desenvolvida por Bauer não foi, de fato, crítica. Por meio das frases do próprio autor, Marx destacou as suas distorções históricas.

Concomitantemente, Marx apresentou uma crítica radical a partir da exposição dos pontos nos quais os irmãos Bauer deturpam a realidade em sua crítica especulativa. Isto ocorreu, principalmente, no momento em que, no texto, os irmãos atacaram Proudhon (1809-1865) (ou melhor, a tradução que fizeram da obra de Proudhon). Para Marx, a Crítica crítica transformou a história em um “sujeito” à parte do qual os indivíduos tornam-se coadjuvantes. Com o pensamento de Bauer, a Crítica não se mostra personificada na massa, mas é representada por homens eleitos, sendo assim, dissociada da própria massa (MARX; ENGELS, 2003).

Este fato pode ser observado quando, por exemplo, ao referir-se ao papel histórico das massas, Bruno Bauer as concebeu de maneira superficial e especulativa. Marx afirmou:

[...] O senhor Bruno não faz mais do que produzir em *aparência* uma *relação* entre a ideia e sua *concepção*, da mesma maneira que apenas produz em *aparência* uma *relação* entre a *ação* histórica frustrada e a *massa*. Portanto, quando a Crítica absoluta condena algo como “superficial”, é tão só porque as ações e as ideias da História até o presente momento eram ideias e ações de “massas”. A Crítica absoluta repudia a História massiva, que ela substituirá [...] pela história *crítica*. (MARX, 2003, p.98, *grifos do autor*).

Ao analisar a crítica apresentada por Bruno Bauer, Marx (2003, p.15) explicou porque a considerou uma crítica aparente: “o que nós combatemos na Crítica *baueriana* é justamente a *especulação* que se reproduz à maneira de *caricatura*”. Isso implica dizer que a crítica especulativa coloca, no lugar do homem, a autoconsciência (espírito), sendo atribuída a esta última um grau de importância maior do que o próprio homem como ser social.

Em *A sagrada família*, o autor esclarece a gravidade de se realizar uma crítica que não esteja vinculada à raiz do problema em questão. Podemos visualizar, numa segunda passagem da obra, a análise realizada por Marx a respeito da fragilidade crítica desenvolvida por Edgar Bauer.

Para o pensamento socialista francês, o trabalhador, embora seja o produtor universal, inclusive da mercadoria e da riqueza, não tem direito a ela e nem à propriedade privada. Bauer elaborou uma resposta a essa ideia, afirmando que, ao contrário do exposto socialista, para que seja possível criar tudo, é necessária “uma consciência mais forte do que a consciência do trabalhador”. O pensador, ao realizar esta afirmação, justificou a condição de miséria do trabalhador com o fato de que este produz apenas o indispensável para suas necessidades básicas. Em consequência, na visão de Bauer, o trabalhador não possui nada porque não produz nada. Marx (2003, p. 29), ao partir dessa constatação, conclui: “a Crítica crítica não faz mais do que modelar para si ‘fórmulas a partir das categorias do existente’”.

O que se verifica, no decorrer desta obra, é que Marx conferiu à Crítica crítica uma especulação que concebe, de maneira externa, o objeto do qual se ocupa. Interpretar o objeto pesquisado apenas pela identificação de sua *antítese* não basta para alcançar a essência do fenômeno e, assim, desvelar suas contradições intrínsecas. Marx enfatizou a pertinência de se compreender, para além da identificação, a relação entre as contradições expressas na *antítese*, cujo movimento resulta no todo do fenômeno. Para compreender a totalidade de um

fenômeno estudado é primordial, portanto, depreender o lado positivo e o negativo da antítese (MARX, 2003).

Outro texto escrito em 1875 pelo autor alemão, mas publicado em 1891, denominado *Crítica do programa de Gotha*, desvelou o modo como Marx realizou uma crítica interna. Nesta obra, ele analisou o Partido Social Democrata Alemão, união de dois partidos operários alemães: a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, conduzida por Ferdinand Lassalle (1825-1864) e o Partido Social-Democrata dos Trabalhadores, conduzido por Wilhelm Liebknecht (1826-1900).

A obra em questão é um texto com críticas contundentes ao projeto de programa do partido unificado. A oposição de Marx não era quanto à fusão dos partidos, mas com relação à proposta apresentada, a qual propunha uma transição à sociedade socialista aliada ao Estado. Deste ponto de vista, era inconcebível a Marx a compreensão lassaliana de um Estado que provê condições à construção de cooperativas de produção que contribuiriam para uma sociedade comunista. As cooperativas só têm valor quando criadas pelos próprios trabalhadores, sem financiamento do Estado.

Em oposição à ideia do Estado como aliado, Marx defendeu que a transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade comunista tem, em sua formação, a ditadura do proletariado. A nova sociedade carrega elementos da antiga sociedade e o Estado, que na sociedade capitalista representava a submissão do proletariado pela classe dominante, representa, na sociedade que se inicia, a tomada do poder pelo proletariado e a submissão da burguesia. Esse processo pelo qual a ditadura do proletariado se instaura é importante historicamente porque fortalece a transição para uma sociedade comunista em que a dominação de uma classe pela outra bem como o Estado não serão mais necessários (MARX, 2012).

Por fim, ao invés de o programa reproduzir a história e emitir frases feitas sobre o trabalho e a sociedade, para o pensador alemão, ele deveria mostrar de que modo, na sociedade capitalista, são criadas as condições materiais que obrigam os trabalhadores a romper com esta lógica de exploração (MARX, 2012). Ao dissertar a respeito de *Crítica do programa de Gotha* (1875), Moraes (2012, p.93) afirma que “o que Marx critica é que o partido transforme as reivindicações imediatas, táticas, em programa estratégico”. Deste modo, foi buscando as contradições internas contidas nas reivindicações do programa que o teórico alemão arquitetou essa obra crítica.

Complementar à *Crítica do programa de Gotha*, o já mencionado artigo “Glosas críticas marginais ao artigo: ‘O rei da Prússia e a reforma social’ de um prussiano” (2010b)

foi outro texto em que Marx expôs a crítica como categoria central, ainda que não o tenha feito de maneira explícita. Este escrito pouco conhecido foi publicado em agosto de 1844 no jornal alemão *Vorwaerts*⁴. Assim como a obra de Marx se caracteriza num todo dialético, esse artigo pode ser considerado complementar ao texto citado, pois ambos trabalham com ideias semelhantes, tal como a tese de que o Estado deve ser extinto na sociedade comunista.

A conjuntura histórica alemã desta época era diferenciada daquela da Inglaterra e da França, países nos quais a revolução burguesa obtivera sucesso. Enquanto isso, na Alemanha, a burguesia, ainda incipiente, agia de maneira tímida sem iniciativa de organização para liderar movimentos de luta em favor de seus interesses.

Por esse motivo, as questões a respeito da democracia, da atividade política e das tarefas do Estado eram debatidas intensamente pelos intelectuais alemães. Conforme Tonet relata no Prefácio à tradução de “Glosas críticas”, neste período,

Havia eclodido na Silésia, província alemã, uma revolta dos trabalhadores na tecelagem contra as péssimas condições de trabalho e os baixos salários. Os operários haviam destruído máquinas, livros comerciais e títulos de propriedades. Sua ira voltara-se contra industriais e banqueiros. (TONET, 2010, p.7).

Este fato repercutiu em toda Alemanha e foi considerado o primeiro gesto de maior expressão do proletariado alemão. É nesse momento que Arnold Ruge (1802-1880) (apud MARX, 2010b) publicou um artigo cujo objetivo foi estabelecer uma crítica a outro artigo publicado no jornal *La Réforme*, em que o autor afirmava que a sociedade alemã, devido ao seu atraso político, era inapta a compreender a profunda dimensão da revolta do proletariado. Ruge era um hegeliano de esquerda que, num primeiro momento, editou, juntamente com Marx, a revista *Anais franco-alemães*, que teve de ser suspensa por se tratar de uma distribuição clandestina e também por conta das divergências teóricas e políticas entre os dois autores.

Na crítica à afirmação do *La Réforme*, Ruge declarou que não só o povo alemão seria incapaz de compreender a dimensão do fato envolvendo os tecelões alemães, como também os próprios trabalhadores protagonistas da revolta seriam incapazes de compreender o fato e suas implicações políticas e sociais. Marx, ao tomar conhecimento desse posicionamento teórico, faz uma severa crítica às ideias de Ruge.

⁴ Avante! (tradução nossa).

Assim como elucidou Tonet (2010), os apontamentos de Marx às passagens do texto de Ruge são de caráter metodológico. É interessante apontar que, no mesmo ano da publicação do artigo, Marx começou a compor os fundamentos metodológicos que orientariam toda a sua análise ulterior. Um dos momentos no qual Marx contestou o posicionamento de Ruge foi, como já dito, quanto à incapacidade de os alemães compreenderem a “dimensão universal” da revolta organizada pelos tecelões. Para rebater tal argumento, Marx (2010b) elucidou que, quanto mais agudo é o intelecto político, menos ele é capaz de compreender os males sociais.

O teórico alemão explicou o porquê. Para ele, essa incapacidade é inerente à natureza do intelecto político, pois, justamente por ser político é que pensa dentro dos limites da política (MARX, 2010b). Da perspectiva marxiana, o equívoco cometido por Ruge, portanto, consiste no fato de aquele autor tomar a esfera política, que é parte da totalidade social, como fundamento dos fenômenos sociais. A consequência desse pensamento é que “a raiz dos males sociais é buscada em todos os lugares, menos onde ela efetivamente se encontra e que o remédio é sempre alguma medida de reforma e nunca a revolução” (TONET, 2010, p.17). Esse modo de conceber a política como essência dos males sociais é a expressão teórica difundida pela burguesia. Referente a este fato, Marx completa seu pensamento ao reforçar que, enquanto os trabalhadores orientarem-se pelo intelecto político, suas lutas não atingirão a transformação da sociedade.

É neste ponto que Marx desvelou internamente a contradição existente no pensamento do jovem hegeliano. Marx demonstra isso em quatro argumentos. No primeiro deles, afirma que o Estado é ontologicamente dependente da sociedade civil, não sendo possível a inversão proposta por Ruge. O segundo argumento reside no fato de o Estado apresentar-se como um instrumento de reprodução da classe dominante e, desta forma, uma ferramenta que oprime o proletariado. Em terceiro lugar, o Estado não teria o poder de alterar a sociedade civil, haja vista que ele é dependente dela e que os males sociais são parte do Estado. No quarto e último argumento, Marx afirma que, embora possa haver emancipação política, só há emancipação humana com a extinção do Estado por meio da revolução (TONET, 2010). Neste sentido, ainda segundo Tonet, a emancipação humana apresenta-se de maneira integral e ilimitada. Integral porque num outro modelo societal todos (e não somente uma parcela) dos homens estão situados no patamar humano mais livre possível. E ilimitada porque faz parte de uma sociedade aperfeiçoável e porque não traz os obstáculos insuperáveis de uma comunidade política. (TONET, 2005b, p. 106-107).

O delineamento teórico apresentado até aqui buscou evidenciar que, para Marx, interessou a elaboração de um método crítico comprometido com o proletariado, uma crítica massiva e com interesse histórico. Foi este tipo de crítica que ele se preocupou em elaborar, e não uma crítica que se bastasse a si mesma, que se colocasse acima do papel das massas na transformação da sociedade (MARX, 2003, p.53).

É relevante acentuar que, para além da crítica imanente realizada por Marx aos filósofos e economistas de sua época, a crítica edificada por ele ao sistema capitalista erigiu-se, também, de maneira interna. Aliás, foi na identificação das próprias contradições da sociedade burguesa do século XIX que o pensador alemão desvendou a dinâmica da sociedade moderna. Nesse processo, Marx tomou o cuidado de não desvincular a realidade concreta do fenômeno que envolve o objeto.

No tocante aos excertos das obras de Marx aqui apresentados, nos quais o autor expôs sua concepção de crítica, cabe frisar que se prestaram à finalidade de enfatizar os escritos que apresentaram como foco a maneira na qual a crítica imanente fora pensada por Marx. Não obstante, julgamos importante destacar que somente uma crítica radical direcionada ao âmbito da educação, desvelando as contradições que o sistema capitalista impõe a esta esfera da sociedade, não é suficiente para superar este tipo de sociedade atual, a qual se caracteriza pela desumanização das relações sociais e de produção. Para que haja uma educação fundamentada em pressupostos ontológicos, é necessário superar a sociedade burguesa.

No entanto, a crítica radical direcionada à educação burguesa é parte fundamental da luta contra o capitalismo e da busca por uma sociedade humanizada. Resgatar a já citada afirmação de Marx, na qual o autor declarou que a crítica torna-se, também, elemento fundamental na transformação da sociedade, atende ao propósito de justificar a importância dessa pesquisa.

Assim como Marx, consideramos a crítica um elemento primordial no processo de transformação social, ou seja, no processo de superação da sociedade capitalista. Deste modo, contribuir de maneira revolucionária para a superação da concepção burguesa de educação implica (mas não exclusivamente isso) realizar uma análise radical da esfera educacional. Os capítulos que se seguem destinam-se a cumprir com esse propósito.

2. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A educação da criança no Brasil a partir da década de 1990: o percurso das políticas educacionais

Abordar a temática da educação da criança no Brasil implica realizar um resgate histórico, mesmo que conciso, do assunto. A história da educação infantil em nosso país é recente e apresentá-la não é uma tarefa simples, uma vez que ela é determinada por um conjunto de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Desta maneira, nossa investigação visou apontar esse assunto de maneira a destacar os acontecimentos importantes que contribuíram para o debate da questão escolar na primeira infância.

Neste capítulo, o objetivo é mostrar o percurso das políticas educacionais brasileiras de educação infantil desde a década de 1990 até os dias atuais. O recorte se deu especificamente a partir do final do século XX, pois é neste período, após o término da ditadura militar, que a educação das crianças foi se consolidando no âmbito educacional. A respeito da política educacional na época da ditadura militar brasileira, Bittar; Bittar (2012) afirmam que:

o período dos governos militares empreendeu a expansão quantitativa da escola que, por sua vez, não veio acompanhada das condições indispensáveis para propiciar a aprendizagem aos alunos e para cumprir, portanto, a sua função essencial. Terminada a ditadura militar, os governos que se seguiram não cumpriram essa tarefa de interesse nacional. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 164).

Ainda de acordo com Bittar (2003), até meados dos anos 1980, pouco foi feito a respeito de legislações que garantissem às crianças até os seis anos de idade direitos com relação ao acesso à escola. Em 1982, foi aprovado pelo Ministério da Educação o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar”, que estabelecia planos e diretrizes para este nível de ensino. Este programa era voltado, segundo o próprio documento, para as crianças das classes “mais desfavorecidas”, que necessitavam de um atendimento adequado nos primeiros anos de vida (BITTAR, 2003). Neste atendimento, porém, permanecia a concepção assistencialista de educação, ou seja, visava somente o ato de “cuidar” do indivíduo, sem que houvesse uma preocupação com a sua educação escolar⁵.

⁵ Educação aqui é compreendida por nós como o ato de iniciar a produção intencional de necessidades elevadas nos alunos (SAVIANI, 2012, p.13).

Seguindo o exposto, até o período mencionado, a criança de zero a seis anos não tinha direito educacional garantido por lei. Para Bittar (2003), foi com o fim da ditadura militar e a elaboração da Constituição Federal de 1988 que a criança pequena passou, de fato, a ser vista como um sujeito de direitos. No entanto, embora algum direito tenha sido concebido, a lei não garantia uma preocupação com o cunho educativo da escola; ao contrário, ainda permanecia o caráter assistencialista de educação nas instituições. Bittar (2003, p.35-36) salienta que “historicamente, a educação das crianças dessa faixa etária esteve à margem do sistema educacional brasileiro”.

Desta maneira, é importante observar que, neste período, o construtivismo apresentava-se como teoria pedagógica ascendente e que fundamentaria grande parte dos documentos elaborados para orientação da educação infantil. Dito isto, o final do século XX foi o cenário de uma série de publicações voltadas aos direitos das crianças. Além da Constituição Federal de 1988, foi elaborado, dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), uma lei que promulgou os direitos das crianças garantidos pela Constituição. Especificamente na área da educação infantil, neste mesmo período,

A Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. (OLIVEIRA, p.117).

Neste contexto, com a expansão do neoliberalismo e, por consequência disto, da reestruturação do papel do Estado brasileiro, a partir da década de 1990 houve, conforme apresentaremos no decorrer deste tópico, um crescimento na elaboração de políticas educacionais brasileiras voltadas à educação das crianças de zero a seis anos de idade. Aliás, a luta de movimentos sociais e de órgãos governamentais também contribuiu para o aumento da atenção do Estado à criança e à educação na infância. Esta preocupação e luta por uma maior demanda de instituições educacionais para a criança pequena se deu, entre outros fatores, devido ao aumento da urbanização e à intensificação da participação das mulheres no mercado de trabalho. A esse respeito, Molina (2010, p. 23) aponta que:

As constantes transformações ocasionadas pelo modo de produção capitalista, numa economia cada vez mais universalizada que intervém nas esferas da vida social provocando mudanças nos diferentes setores da sociedade, levam o Brasil a ajustar-se às condições impostas pelo mercado e pelo capital internacional.

Apesar de a influência neoliberal circundar o Brasil já nos anos finais do mandato de Itamar Franco (1992-1995), foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que essa ideologia tornou-se declarada, período no qual aconteceram as primeiras privatizações, a abertura da economia brasileira e, utilizando as palavras de Almeida (2005, p.110), “o desmantelamento do Estado”.

Essa política neoliberal suscitou ao Brasil um alto índice de desigualdade social, a perda de conquistas para a classe trabalhadora e a desestruturação do mercado de trabalho. Os pressupostos neoliberais interferiram não somente na economia do país como também influenciaram as políticas de educação. As intervenções internacionais na elaboração das políticas educacionais do Brasil em meados da década de 1990 é um exemplo disto. Para Müller (2003), com o aumento da pobreza e, em consequência, da possibilidade de uma ameaça à economia, sobretudo norteamericana, o Banco Mundial passou a interferir na educação dos países subdesenvolvidos. Vejamos como a educação das crianças de zero a seis anos foi-se constituindo no cenário educacional brasileiro.

Na esfera da educação infantil, ocorreu, em 1990, a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (realizada em Jomtien, na Tailândia), financiada pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU). Deste evento, resultou a elaboração da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, a qual definiu, dentre seus objetivos para assegurar uma educação básica de qualidade, “o fortalecimento da solidariedade internacional” (MOLINA, 2004, p. 30). Este evento foi considerado um marco, pois os países com maior índice de analfabetismo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) comprometeram-se a investir em políticas educacionais para reverter essa situação e assegurar uma educação básica de qualidade.

Após a conferência, como esclarece Silva (2011), o Brasil dedicou-se a assegurar o acesso e permanência dos alunos na escola. Para isto, criou programas, realizou alterações no processo de ensino e aprendizagem e reorganizou o tempo dos alunos na escola. Além disto, nas últimas décadas, houve a descentralização das instituições de educação infantil, que, em sua maioria, passaram a ser de responsabilidade dos municípios.

Conforme estabelece o artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394), “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p.5). Além disto, em seu

Artigo 11º define as incumbências dos Municípios em nível de educação básica, com relação à educação infantil:

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, p.6).

Neste sentido, a descentralização é entendida como a transferência da responsabilidade, também aos municípios, da gestão da rede escolar, da autonomia e administração político-pedagógica. Realizada esta observação a respeito da descentralização da educação infantil, retomemos, então, aos fatos ocorridos após a “Conferência Mundial de Educação para Todos”. Em 1993, três anos após esse evento, foi realizada em Brasília a “Semana Nacional da Educação para Todos”. Durante a Semana, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, documento fundamentado nos pressupostos educacionais interacionais contidos na “Declaração Mundial de Educação para todos”. O Plano define que, na esfera da educação infantil,

A política educacional concentrará esforços no desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares, na formação inicial e continuada dos profissionais da área, além de ampliação das oportunidades de atendimento educacional às crianças do segmento social mais pobre. (BRASIL, 1993, p.6).

A respeito das orientações internacionais para a educação infantil, Lopes (2005) argumenta que garantir às crianças pequenas cuidado e educação na instituição melhora as condições de vida da própria criança e de sua família, pois as mães estariam asseguradas da proteção de seus filhos e, assim, poder-se-iam inserir no mercado de trabalho e melhorar, ainda que minimamente, as condições de pobreza. O resultado disto seria o desenvolvimento econômico dos países periféricos.

Sendo assim, as discussões a respeito da educação das crianças de zero a seis anos de idade aconteciam em meio ao processo de reestruturação do Estado. Essas discussões engendraram, em 1994, a publicação da “Política Nacional de Educação Infantil”. Aprovado no governo FHC, o documento enfatizava a necessidade de expandir o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Além disto, pretendia valorizar:

[...] O avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher na força de trabalho extradomiciliar, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida. (BRASIL, 1994a, p.4).

Completam o conjunto de publicações voltadas à Educação Infantil, entre os anos de 1994 e 1996, as obras: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994b), uma coletânea de artigos que enfatizam a importância de uma formação profissional mínima para atuar com essa faixa etária e a necessidade de se ter profissionais qualificados; *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995a), que indica critérios referentes à organização e funcionamento interno das creches; *Educação infantil: bibliografia anotada* (1995b) e *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil* (1996a). Paschoal (2009) relata que estes documentos foram elaborados com o propósito de orientar a organização da atividade docente nas instituições.

Neste período, intensifica-se a preocupação sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nas instituições de educação infantil. O momento histórico vivenciado por esta primeira etapa da educação básica no Brasil demonstra a nova proposta de modelo integrado, em que a educação e o cuidado da criança pequena deixa de ser atividade exclusiva da família para tornar-se compartilhada com a sociedade.

A ampla discussão sobre a educação escolar das crianças de zero a seis anos contribuiu, além disso, para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), a qual apresenta a educação infantil como parte integrante da educação básica:

Art.29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996b, p. 12).

Conforme enfatiza Oliveira (2002), essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns aspectos. Entre eles, podemos destacar o conceito de educação básica que é ampliado, abrangendo, a partir de então, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação passa a ser vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

Desde então, cabe aos sistemas de ensino garantir às creches e pré-escolas progressivos graus de autonomia administrativa e gestão financeira, aumentando, assim, as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino. A lei propõe a valorização dos profissionais da educação e da participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola. A LDB permite, também, às instituições, diferentes formas de organização e práticas pedagógicas, concedendo-lhes flexibilidade de funcionamento.

A este respeito, Lara (2007) demonstra, em seu artigo “Estado, neoliberalismo e educação infantil: reflexões preliminares”, que é possível observar, a partir de uma análise da LDB (9.394/96), o caráter privatista que a educação assume na sociedade neoliberal, pois:

Temos os centros de educação infantis que são de responsabilidade dos municípios e não do Estado, mas não legisla que este setor é exclusivo da rede pública e, desta forma, existem aqueles de caráter privado. Podemos observar um número cada vez mais crescente de centros de educação infantis privados. (LARA, 2007, p.399).

Desta forma, considerando o percurso das políticas educacionais da educação infantil, embora este nível de ensino não tenha sido definido, na época, como obrigatório, esta educação tornou-se a primeira etapa da educação básica e definiu objetivos que visavam desenvolver a criança em seus aspectos cognitivo, físico, emocional, motor e intelectual. Entretanto, Cerisara (2002) evidencia a consonância entre o texto final da LDB de 1996 e os preceitos neoliberais da época, principalmente no que diz respeito aos direitos de todas as crianças à educação infantil. Segundo a autora, as vagas nas creches públicas, naquela época, davam preferência aos filhos de mães trabalhadoras, contradizendo, assim, o que postulava o texto legal.

Posterior à publicação da LDB, foram criados fóruns tanto estaduais como regionais para reivindicação por mais verbas na educação infantil bem como programas de formação de professores nessa área. Neste contexto de debates, as recentes propostas pedagógicas para essa faixa etária foram fundamentadas em concepções sobre o desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Alves (2011) reconhece que este quadro histórico foi marcado por legislações e publicações sobre a educação infantil, por debates na área e pela difusão das novas concepções de criança fundamentadas no reconhecimento do sujeito ativo e de direitos.

Como resultado destes debates, no ano de 1998 foram elaborados pelo MEC os *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil* (1998a), com contribuições em termos nacionais a respeito de diretrizes e normas da educação da criança, e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998b) – o qual será detalhado no próximo tópico deste capítulo –, definido como um guia de cunho educacional cujo objetivo é orientar a prática pedagógica dos profissionais que atuam com esta faixa etária.

Já em 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁶, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2002). Tais Diretrizes compreenderam, assim como o RCNEI, o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis da prática educativa e apresentaram a criança como um sujeito ativo que interage e se desenvolve por meio da brincadeira. Uma preocupação enfatizada pelo parecer era o combate às práticas que remetessem à antecipação do ensino fundamental. Oliveira (2002, p.119) acentua que a formação das crianças devia estar comprometida “com a constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos”.

Na virada do século, especificamente em 2001, e ainda sobre a influência da ideologia neoliberal no campo da educação, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), com vigência até o ano de 2010, cujo objetivo fundamental era estabelecer metas para os níveis da educação escolar: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior.

O PNE foi uma exigência antiga da população brasileira que, por sua vez, terminou engavetado. Foi durante o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” que educadores, profissionais da área e representantes da sociedade civil pressionaram o governo para que colocasse em pauta a aprovação do Plano. Esta ação da sociedade forçou Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998, a encaminhar o Plano (antigo projeto de Lei 4.173/98) à Câmara. No entanto, o PNE proposto pela sociedade brasileira “reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica (VALENTE, 2002, p. 98)”. Tal proposta indicaria metas e objetivos que aumentariam os gastos públicos com a educação básica. Em oposição a ela, a proposta de PNE do governo foi elaborada, com o intuito de manter as políticas neoliberais do Banco Mundial, culminando no baixo investimento na educação.

⁶ Parecer CNE/CEB nº22/98 e Resolução CNE/CEB nº01/99.

Destarte, o Plano aprovado pelo governo (Lei 10.172/2001) estabeleceu vinte e seis metas para serem alcançadas em dez anos. Dentre as metas estabelecidas, estão as que tratam da ampliação da oferta e do atendimento à educação infantil:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% de 4 a 6 (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2001, p. 45).

Outras metas foram propostas, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a exigência de formação mínima em nível médio para o profissional que atuará na educação infantil. Apesar da expansão quantitativa do ensino nas escolas públicas, Bittar; Bittar (2012) argumentam que, durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, a qualidade do ensino era pauta de discussão, pois os sistemas de avaliação de desempenho verificaram a ineficiência do ensino.

Doravante, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República e uma das medidas educacionais realizadas em seu governo para maior investimento na qualidade da educação básica foi a ampliação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF),

Criado no governo de Fernando Henrique Cardoso e que destinava recursos aos oito anos do ensino fundamental, para Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BITTAR;BITTAR, 2012, p.166).

Em conformidade com as publicações no campo da educação infantil, o Ministério da Educação, em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, definiu, em 2006, a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias a esse nível de ensino. Assim, como o próprio documento define em sua apresentação, “é desejo do MEC que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006a, p.3).

No mesmo ano, foram publicados os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, cujo conteúdo referia-se a concepções, reforma e adaptações dos espaços na instituição que atende crianças de zero a seis anos de idade. Tal como aparece na introdução do documento: ele se propõe a “incorporar metodologias

participativas, que incluem as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais” (BRASIL, 2006b, p.7).

Logo em seguida, foram publicados em dois volumes, os Parâmetros *Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, cuja finalidade era “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c, p.8). O primeiro volume aborda questões referentes aos debates e à história da qualidade na educação infantil, a concepção de criança e de pedagogia da educação infantil. O segundo volume, em consonância com o que define a LDB, procura explicitar as competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal. O volume dois apresenta ainda a caracterização das instituições de educação infantil e os parâmetros de qualidade para esta etapa do ensino.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2006c, p.34, vol. 2).

Oliveira (2002) relata que dez anos depois da publicação das primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação, pesquisas realizadas em instituições de educação infantil das redes públicas de diversas regiões apontaram resultados preocupantes em relação à qualidade na atividade desenvolvida. No caso das creches, constatou-se que muitas permaneciam, ainda, fundamentadas na concepção assistencialista de atendimento à criança. Com relação à pré-escola, a pesquisa observou uma prática educativa de antecipação da atividade pedagógica, “copiada de um referencial ultrapassado de ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2002, p.120). Entretanto, ainda que as publicações na área estivessem voltadas à integração do cuidado e da educação na instituição de educação infantil, o debate a respeito dessas práticas se fortaleceu, com o objetivo de orientá-las na superação de uma concepção assistencialista.

Em consequência aos debates a respeito da educação infantil e às políticas educacionais até então elaboradas na área, foram aprovadas, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil⁷, em vigor até os dias de hoje. O intuito é garantir a qualidade na educação das crianças e reforçar a proposta pedagógica das instituições, que devem:

⁷ Parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09.

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p.18).

As novas Diretrizes incluem orientações para a educação infantil não só em territórios urbanos, mas voltadas às populações do campo, indígenas, ribeirinha e outras. Elas abarcam, também, a educação inclusiva das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Outro ponto importante a ser destacado diz respeito ao caráter pedagógico da educação infantil, ademais, ao seu cunho sociopolítico, expressos no art.7º da Resolução CNE/CEB nº05/09, os quais devem ser desenvolvidos:

- I. Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III. Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV. Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso de bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O ano de 2009 registra uma série de publicações voltadas à educação infantil. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi publicada pelo MEC, quinze anos após a primeira edição, a segunda versão dos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009b), contendo critérios referentes à organização e funcionamento interno das creches e critérios relativos às diretrizes e normas políticas. Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* também tiveram sua publicação no mesmo ano e foram elaborados com o objetivo de orientar os profissionais atuantes na educação infantil a traçarem seus próprios caminhos qualitativos. O documento é composto por indicadores referentes a participação, planejamento e avaliação. Norteada por essas dimensões, o documento propõe que a intervenção poderá identificar as práticas que têm apresentado resultados satisfatórios e, além disto, os problemas da instituição.

Considerando o salto de dois anos nas publicações na área da educação infantil, vamos para o ano de 2011, com a aprovação do “Plano Nacional de Educação: 2001-2010” (Projeto de Lei nº 8035/2010) pelo Congresso Nacional. Antes de prosseguirmos com as metas estabelecidas no PNE atual, é relevante apresentarmos uma reflexão inicial sobre o PNE 2001-2010, a qual será importante, inclusive, para compreendermos as propostas do PNE atual.

Acerca disto, a revista Nova Escola⁸ divulgou uma reportagem em que apresenta um breve balanço do PNE (2001-2010). A reportagem mostra que, na maioria das 295 metas propostas, agrupadas em cinco prioridades, o resultado obtido ficou abaixo do esperado. No que tange à educação infantil, a meta de atender 50% das crianças de até 3 anos de idade ficou 33 pontos abaixo do percentual estipulado. Isto significa que na creche, somente 17,1% das crianças foram atendidas. Já a proposta de atender 80% das crianças de 4 e 5 anos, ficou 2,4 pontos (77,6%) abaixo do esperado. De acordo com Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente-executivo do movimento Todos pela Educação, esse resultado pode ser explicado porque “o grande problema é que uma criança na creche custa *mais do que o dobro do que* um aluno no Ensino Fundamental, dificultando a abertura de novas vagas” (MOÇO, 2010, *grifos nossos*).

Segundo Aguiar (2010, p.707), apesar dos avanços reconhecidos, as outras metas concatenadas à educação infantil encontraram dificuldades em seu cumprimento, como “a qualificação dos profissionais, a adequação do espaço físico, e o funcionamento autônomo dos conselhos”. Para a autora, isto pode ser atribuído à distribuição limitada de financiamento e à frágil articulação entre os entes federados.

Tendo em vista que a maioria das metas propostas no PNE anterior não foi cumprida, o PNE para o decênio 2011-2020⁹ é composto por 20 metas que abrangem algumas das que não foram cumpridas até o ano de 2011. A primeira meta do documento corresponde à educação infantil, estabelecida com o propósito de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.” (BRASIL, 2010, p.4). Dentre as estratégias apresentadas para o cumprimento da meta número 1, propõe-se:

⁸ Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. Revista Nova Escola. Reportagem de Anderson Moço. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>

⁹ Cabe salientar que o PNE 2011-2020 ficou em tramitação por quatro anos. Em maio deste ano o PNE foi votado pelo Congresso Nacional, tendo sido aprovado. Em Junho do mesmo ano a presidenta Dilma Rousseff sancionou o projeto.

1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

[...]

1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil. (BRASIL, 2010, p.4).

Devido ao percentual mínimo de metas atingidas pelo PNE anterior, o PNE atual foi pensado de maneira a compreender poucas metas, mas na perspectiva do documento, não menos importantes. Diferente do Plano 2001-2011, o Plano 2011-2020 ainda prevê formas de a sociedade acompanhar e cobrar a efetivação de cada meta proposta, da maneira que aparece em seu artigo Art. 6º: “A União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE - 2011-2020 [...]” (BRASIL, 2010, p.1).

Assim sendo, por mais que a educação infantil, em meio a divergências teóricas e ideológicas, tenha se tornado um direito da criança, um estudo da legislação atual permite verificar um avanço em relação a alguns pontos, como a exigência de formação mínima do professor para trabalhar nessa etapa da educação e da matrícula obrigatória das crianças a partir dos 4 anos de idade. A escola se adapta às requisições de formação técnica e profissional exigidas pela sociedade capitalista no âmbito da produção e organização do trabalho. Por conta disto, o processo de formação escolar desenvolve nos indivíduos estas aptidões exigidas. Como é possível observar a partir do histórico apresentado, a escola está organizada de modo a reproduzir as relações sociais da sociedade burguesa. E na educação infantil isso não é diferente.

Ainda que seja importante ressaltar as conquistas alcançadas no âmbito do direito, e acesso na educação infantil, no decorrer do século passado e início deste, Paschoal esclarece que:

Apesar dos inúmeros avanços tecnológicos, bem como a contribuição das ciências ao longo dos anos e o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia um grande descompasso entre o discurso da lei e o cotidiano de muitas escolas infantis. (PASCHOAL, 2009).

Embora tenhamos sinalizado sobre essa questão, não é foco desta pesquisa adentrar na discussão acerca dos descompassos entre o discurso oficial e a prática das instituições de educação infantil. Aliás, cabe ressaltar que estamos inseridos numa sociedade de classes em que uma parcela da sociedade ainda não tem nem acesso às necessidades básicas, como:

moradia, alimentação, saúde etc, tampouco a uma educação que proporcione o desenvolvimento das capacidades intelectuais, artísticas e científicas de seus alunos. Assim, a discrepância e as incongruências entre teoria e prática na educação decorrem do sistema de produção contraditório que orienta as relações sociais. Entretanto, é importante atentar para o fato de que ainda há muito que ser feito quanto à educação infantil.

O percurso histórico realizado neste tópico nos serviu de contextualização para compreender como a educação no Brasil vem se consolidando e, mais especificamente, para descrever a conjuntura em que o RCNEI foi elaborado. A seguir, apresentaremos o processo de elaboração do documento e os principais aspectos que o constituem enquanto um dos documentos norteadores da educação infantil brasileira.

2.2 O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: apresentação e processo de elaboração do documento

A reorganização da educação da criança pequena ao longo desses vinte anos de publicações, legislação e debates não se desenvolveu de maneira consensual. Na realidade, durante este período de efetivação da educação infantil no Brasil, particularmente após os anos de 1990, os debates na área não acompanharam o conhecimento acadêmico sobre a educação dos pequenos na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Palhares e Martinez (1999) iniciam esta discussão ao afirmarem: em seu texto, *A Educação Infantil: uma questão para o debate*, que o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil foi o reflexo destes desencontros. Do ponto de vista das autoras, não havia um entendimento na área para a elaboração de um documento como esse. De acordo com elas, o RCNEI representa um desvio no caminho que se vinha traçando a respeito de orientações, práticas e currículos na educação infantil.

Esse desvio é apontado por Palhares e Martinez (1999) quando explicam que, anteriormente à elaboração do RCNEI, foram publicados os *Cadernos COEDI*, organizados pela Coordenadoria Geral da Educação Infantil, com o intuito de definir uma Política Nacional de Educação Infantil. Estes cadernos são compostos por uma série de documentos, alguns deles já citados no tópico anterior: *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil* (1994); *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995); *Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação*

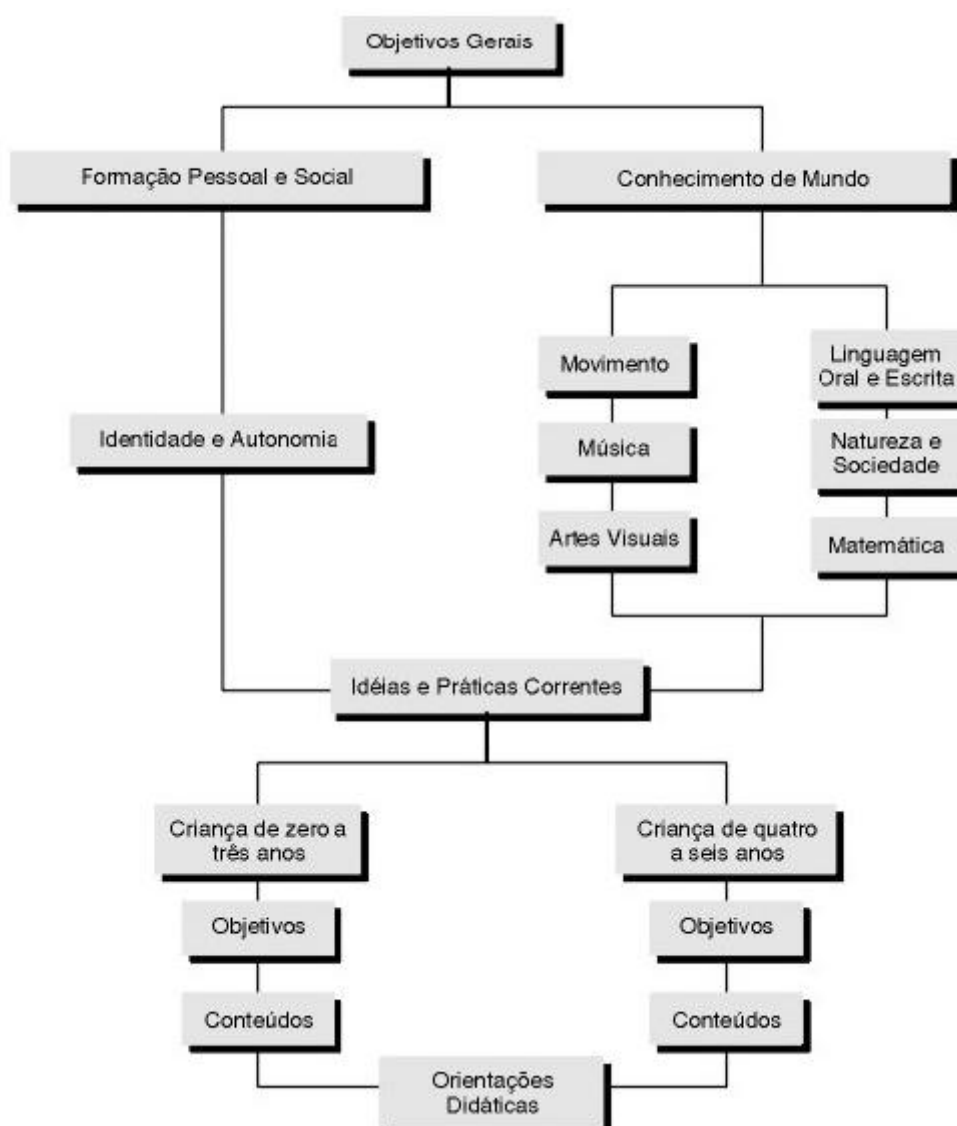
Infantil (1998); *Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996).

Este conjunto de publicações coordenado pelo COEDI tornou-se uma referência na área de educação infantil da época. Cerisara (1999, p.40) ressalta que tanto na prática das instituições como no âmbito das pesquisas acadêmicas, estas publicações estavam sendo utilizadas como “importante ferramenta de trabalho para professores na construção de um trabalho de qualidade para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil”. Entretanto, em 1998, os *Cadernos COEDI* foram substituídos pelo RCNEI. Nesse momento, o Referencial foi definido como documento oficial na orientação da educação infantil e, por este motivo, considerado um desvio no caminho que estava sendo pensado para esta etapa da educação.

Elaborado para orientar professores e demais profissionais da educação infantil no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliações a serem desenvolvidos em sala de aula com crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1998, v.1, p. 5), o Referencial é definido como um guia de reflexão de cunho educacional. Assim como se afirma no próprio documento, ele se caracteriza por um conjunto de “orientações pedagógicas” cujo objetivo é contribuir com uma prática educativa que promova condições para que a criança seja capaz de exercer sua cidadania (BRASIL, 1998, v.1, p. 13).

Antes de descrevermos as principais características do documento, segue a apresentação do organograma do RCNEI para melhor visualização de como ele está organizado.

Figura 1 – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



Fonte: BRASIL (1998, p.85).

O documento, enquanto uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, é dividido em três volumes, denominados: 1. Introdução (101 páginas); 2. Formação Pessoal e Social (85 páginas); 3. Conhecimento de Mundo (253 páginas). No primeiro volume, apresenta-se uma contextualização histórica a respeito da educação e da situação das creches e pré-escolas no Brasil. Além disso, apresentam-se as concepções de criança, educação, cuidado, brincadeira, instituição de educação infantil e profissional que atua nesta instituição.

No primeiro volume do RCNEI, é apresentada a concepção de criança, compreendida pelo documento como um sujeito social e histórico, pertencente a uma família que está

inserida numa sociedade, regida por determinada cultura e num determinado momento histórico. Segundo o documento, a criança “constrói” o conhecimento a partir das relações estabelecidas com as outras pessoas e com o meio em que vive. Para o Referencial, o conhecimento, portanto, é fruto de “criação, significação e ressignificação” da realidade (BRASIL, 1998b, v.1, p.21-22).

Sobre o ato de educar na educação infantil, o RCNEI assinala que a instituição deve realizar de forma integrada e indissociável as ações de cuidar e educar a criança, oferecendo-lhe elementos formativos relacionados às diversas linguagens que possam ajudá-la na interação, aprendizagem e desenvolvimento de sua autonomia e identidade.

Educar 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, 1998b, v.1, p. 23).

Articulado à concepção de educação, o documento explicita o que compreende por cuidado. Na instituição, o ato de cuidar envolve, além da dimensão afetiva e relacional, a responsabilidade do professor em ajudar a criança a identificar suas necessidades e atendê-las de forma adequada. Abrange dar atenção à criança compreendendo sua singularidade. “Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa e o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades” (BRASIL, 1998b, v.1, p. 25).

A brincadeira no Referencial é definida como uma linguagem infantil na qual a criança se apropria de elementos da realidade e “atribui-lhes novos significados”. Assim, o documento indica que cabe ao professor organizar situações didáticas nas quais as brincadeiras ocorram de maneira diversificada “para propiciar às crianças a possibilidade de desenvolvimento pessoal e independente de suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (BRASIL, 1998b, v.1, p.28).

Outra questão considerada pelo documento é a importância da interação para o desenvolvimento das crianças. De acordo com as orientações do Referencial, isto implica proporcionar, em certos momentos, a interação entre crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados e, em outros, uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes. Afinal, segundo o RCNEI (1998b, v.1, p.31), “o âmbito social

oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis”.

O documento defende que as situações de aprendizagem devem respeitar a individualidade. Para o Referencial, é importante que tais situações sejam significativas e tenham como ponto de partida os “conhecimentos prévios” das crianças. Além disto, as atividades devem ser pensadas com base na resolução de problemas e na reprodução das situações cotidianas, ou seja, devem ser pensadas de maneira que estejam próximas às práticas sociais imediatas das crianças.

Para que a educação da criança pequena seja desenvolvida de acordo com os preceitos apresentados pelo RCNEI, é necessário compreender de que maneira o documento compreende o professor da educação infantil. Nesta perspectiva, o Referencial o define como um profissional “polivalente” que está em constante reflexão e aprendizado, já que para o documento:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (RCNEI, 1998b, v.1, p. 41).

Para o documento, compreender o professor de educação infantil como um profissional polivalente é importante, pois “a implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições” (RCNEI, 1998b, vol.1, p.41). Embora o Referencial seja um documento voltado aos professores, o tópico direcionado à apresentação do perfil desse profissional restringe-se à indicação do profissional polivalente.

Com relação aos conteúdos do RCNEI, eles estão organizados por faixa etária, como especificado na LDB (9394/96): 0 a 3 anos, creche, e de 4 a 6 anos, pré-escola¹⁰. Segundo o documento, esses conteúdos têm o intuito de proporcionar uma integração curricular em que os objetivos gerais da educação infantil orientam as definições dos objetivos que serão

¹⁰A Lei nº 12.796/2013 altera a LDB (9394/96) e define, em seu Art. 30, inciso II, que a pré-escola passa a receber crianças de quatro a cinco anos de idade. Ressaltando que a criança que completar seis anos após 31 de março terá sua matrícula efetuada na educação infantil.

trabalhados em cada eixo temático e em cada faixa etária. No Referencial (1998b, v.1, p.45) declara-se que “considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil”.

Assim, os conteúdos abrangem fatos, conceitos e princípios relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos da aprendizagem. Segundo o RCNEI, esta maneira de organizar os conteúdos pretende favorecer o desenvolvimento das capacidades das crianças, apresentando situações em que “exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade” (BRASIL, 1998b, v.1, p. 49).

Para o documento, os conteúdos a serem trabalhados na educação infantil devem ser conceituais, os quais se referem à capacidade de operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitam atribuir sentido à realidade; procedimentais, voltados ao “saber fazer”; e os conteúdos atitudinais, referentes aos valores, atitudes e normas (BRASIL, 1998b, v.1, p.50-51).

Outrossim, o primeiro volume do RCNEI traz orientações relativas à organização do tempo e do espaço na instituição de educação infantil e à avaliação, que, como parte do processo formativo da criança, deve ocorrer por meio da observação e do registro, sem a finalidade de promoção. Além disto, destaca questões de âmbito institucional; acessibilidade e segurança; parceria com as famílias; período de adaptação da criança; substituição de professores na educação infantil e o acolhimento das famílias com necessidades especiais.

Já o segundo volume do RCNEI contém eixos cujas atividades estão relacionadas à formação pessoal e social dos alunos, baseados no desenvolvimento da cidadania, da autonomia e da identidade das crianças. “A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998b, v.2, p.13).

O Referencial aponta ser o corpo um importante instrumento de aprendizagem, pois, nos primeiros cuidados, a criança percebe seu corpo separado do outro, ou seja, a criança é capaz de diferenciar o seu do corpo do colega. Associada a isso, a linguagem é outro elemento fundamental para a constituição da individualidade da criança, afinal, é por meio da interação social que as crianças são inseridas no contexto da linguagem.

As orientações didáticas para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade estão organizadas de maneira a desenvolver: a autoestima da criança; a escolha; o “faz-de-conta” que, nesse

período, se dá por meio da imitação; a interação criança-criança e criança-adulto; a atividade educativa com a imagem, colocando espelhos de corpo inteiro na sala; os cuidados com higiene e saúde e a preocupação com a segurança das crianças.

Com as crianças de 4 a 6 anos de idade as orientações didáticas procuram voltar-se às atividades educativas com o nome, uma vez que ele “traz mais do que uma grafia específica, ele traz também uma história, um significado” (BRASIL, 1998b, v.2, p. 38); a atividade com a imagem permanece nesta faixa etária; também a independência porque, segundo o Referencial, “a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento” (BRASIL, 1998b, v.2, p.39).

Ainda com relação à faixa etária supracitada, o documento orienta que seja mantida situações didáticas que desenvolvam o respeito à diversidade, a identidade de gênero e a interação. No que concerne ao respeito à diversidade, o RCNEI (1998b, v 2, p.41) realiza a seguinte afirmação: “para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição”. Para o Referencial, respeitar a diversidade das crianças abrange as diferenças de temperamento, de habilidades e conhecimentos, de gêneros, etnia e religiosa.

No tocante a identidade de gênero, o documento enfatiza a importância de transmitir, por meio de atitudes, valores de igualdade e respeito às pessoas de sexo diferente. Permitir “que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher” (RCNEI, 1998b, v 2, p. 42), por exemplo, é uma atividade que contribui na exploração dos papéis sociais.

Quanto a interação o Referencial declara que:

[...] a observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. [...]. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. (BRASIL, 1998b, v 2, p. 42-43).

Baseado nisto, o professor deve preocupar-se em “cuidar das relações que se criam entre os vários elementos que compõem o grupo” (BRASIL, 1998b, v 2, p.43), incentivando a criança a compartilhar com o outro suas dúvidas, curiosidades, descobertas e ansiedades. Do mesmo modo, os jogos e brincadeiras que envolvam a percepção do corpo e os cuidados pessoais são atividades das quais são mantidas. O segundo volume do documento contém também orientações gerais para o professor, referentes ao ambiente e aos cuidados essenciais

com as crianças; organização do tempo; atividades para serem desenvolvidas permanentemente; sequência de atividades e avaliação.

A apresentação do terceiro volume finaliza a nossa descrição do RCNEI. Este volume apresenta o eixo temático que trata do desenvolvimento das diferentes linguagens, como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita. É também o eixo sobre natureza e sociedade e a matemática. De um modo geral, o terceiro volume desenvolve uma abordagem relacionada ao conhecimento de mundo. Para cada eixo temático, o documento estabelece a organização de conteúdo referente a faixas etárias, organização do tempo, objetivos e orientações didáticas.

Com relação ao eixo temático “movimento”, o Referencial destaca a importância de se trabalhar a partir de atividades que desenvolvam a expressividade e a mobilidade das crianças. Levando em conta as especificidades da faixa etária,

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998b, v.3, p. 15).

A respeito da “música”, o Referencial a apresenta como uma importante forma de expressão humana, na medida em que integra aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, além de promover a interação e comunicação social entre a música e os sujeitos. O documento sugere um “resgate da música” na instituição de educação infantil, pois, de acordo com o RCNEI, o “contato espontâneo” com a expressão musical desde a tenra idade colabora com o processo de musicalização na formação das crianças.

Neste volume, afirma-se que as atividades referentes ao eixo “música” devem ser organizadas em: produção, centrada na experimentação, imitação e composição musical; apreciação, focada na apreciação dos sons por meio de sua escuta; e reflexão sobre a organização, criação e produção musical.

O eixo temático referente às “artes visuais” é apresentado pelo RCNEI como uma linguagem presente no cotidiano infantil. Ao rabiscar, desenhar em diferentes texturas e pintar, as crianças podem utilizar-se das artes visuais para se expressarem. A propósito deste tema, no Referencial afirma-se que as crianças elaboram suas próprias interpretações sobre o fazer artístico. As experiências das crianças ao longo de suas vidas interferem na produção de arte. Por este motivo, a ação educativa pode enriquecer o percurso de criação das crianças.

O Referencial define a “linguagem oral e escrita” como um dos elementos mais importantes para ampliar a inserção da criança nos contextos de prática social. Na educação infantil, a prática desse eixo temático deve promover experiências significativas de aprendizagem da língua, voltando-se ao “desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1998b, vol.3, p.117).

Além disto, o RCNEI traz inserido em seu terceiro volume o tema “natureza e sociedade” com a seguinte proposta:

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam. (BRASIL, 1998b, v.3, p. 166).

Portanto, as atividades educativas neste eixo devem possibilitar uma aproximação às diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que progressivamente as crianças sejam capazes de diferenciar mitos, lendas, explicações do “senso comum” e conhecimentos científicos. O professor deve ter claro que estes conhecimentos não são elaborados unicamente na educação infantil. São desenvolvidos de maneira gradativa na medida em que as crianças manifestam a curiosidade, a crítica e as reformulações de explicações referentes ao mundo natural e social.

A “matemática” finaliza o conjunto de eixos temáticos apresentados no terceiro volume do RCNEI. De acordo com o documento, na educação infantil, as atividades voltadas às noções matemáticas atendem, em primeiro lugar, às necessidades das crianças de terem acesso a conhecimentos nos variados domínios do pensamento. Em segundo lugar, corresponde, também, a uma necessidade social na medida em que instrumentaliza as crianças com relação às competências e habilidades exigidas para viver, participar e compreender o mundo.

Conceitos como contagem, numeração, espaço e forma, grandezas e medidas podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas. A partir dos conhecimentos prévios das crianças e dos conhecimentos que lhes forem apresentados, desenvolver atividades educativas

com noções de concreto e abstrato e jogos matemáticos possibilita o desenvolvimento lógico infantil.

2.2.1 A repercussão do RCNEI: da versão preliminar à final

Em fevereiro de 1998, o MEC elaborou a primeira versão do RCNEI e a enviou a 700 pareceristas (diferentes profissionais ligados ao campo da educação infantil) para obter opiniões e sugestões individuais ou institucionais a respeito da proposta. Ainda segundo Cerisara (1999), dos 700 pareceres solicitados, apenas 230 responderam ao MEC.

Ainda assim, este período de análise revelou as diferentes maneiras de compreender a educação infantil. Pesquisadores da área, pertencentes ao GT “Educação da Criança de 0 a 6 anos” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), também discutiram o Referencial, preocupados com as consequências que um documento como o RCNEI traria à educação da criança pequena no Brasil.

Cerisara (1999, p.24) é quem nos apresenta e nos familiariza com os pareceres referentes à versão preliminar do RCNEI, analisando vinte e seis dos duzentos e trinta emitidos. De acordo com ela, a coordenadora do GT “Educação da criança de 0 a 6 anos” da ANPED Ana Lúcia Goulart de Faria enviou uma carta aos membros do GT e à página do NEE 0 a 6 (Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 Anos) da Universidade Federal de Santa Catarina solicitando que as pessoas enviassem seus pareceres. Com isto, um estudo sobre o conteúdo deste material seria ser desenvolvida. Assim sendo, reforçando o dado enunciado anteriormente, dos duzentos e trinta pareceres recebidos pelo MEC, a coordenadora da ANPED recebeu vinte e seis pareceres, os quais serviram de base para o desenvolvimento de sua pesquisa (CERISARA, 1999).

Em linhas gerais, a autora indica que a minoria dos pareceristas considerou o documento relevante e adequado da maneira como estava organizado. A maioria criticou a forma e o conteúdo do documento, sendo os encaminhamentos referentes à complementação e transformação do Referencial. Apenas um parecerista sugeriu a retirada do documento e a sua ampla revisão.

No que concerne aos aspectos formais do documento, os pareceristas ressaltaram objeções com a linguagem empregada no RCNEI referentes à problemas de redação, gramaticais e ortográficos. Além disto, foi questionada a extensão do documento e sugerida a padronização da linguagem, uma vez que fora elaborado por várias pessoas. As sugestões

apontaram para a necessidade de uma linguagem mais clara e objetiva. Somente três pareceres elogiaram a linguagem utilizada.

Referente aos aspectos estruturais do documento, uma preocupação consensual entre os pareceristas foi com relação ao tratamento que a educação infantil recebeu no RCNEI. Cerisara (1999), constou nos pareceres que esta etapa do processo educativo escolar é tratada no Referencial como ensino, pois traz à educação infantil práticas e conceitos do ensino fundamental. Nesse sentido, a autora compreende que a postura adotada pelo documento representou:

Um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com as crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino. (CERISARA, 1999, p.28).

No entanto, é de maneira diversa que os pareceres abordam a questão da escolarização precoce das crianças no RCNEI. De modo geral, o objetivo dos pareceristas foi demonstrar que a compreensão da educação infantil deveria “tomar como referência a criança e não o ensino” (CERISARA, 1999, p.29). Outra incoerência observada pela maior parte dos pareceristas é sobre a concepção de criança contida no documento. Segundo eles, o Referencial difundiu uma concepção abstrata e reducionista de criança, concebendo-a unicamente como aluno.

Em alguns pareceres, porém, afirma-se que a intenção do documento foi abarcar a criança em todas as suas dimensões, o que possibilitou aos pareceristas identificarem várias concepções de criança num mesmo documento, sem que fosse possível relacioná-las com suas respectivas concepções teóricas. Além disso, os autores dos pareceres apontaram a terminologia adotada pelo RCNEI com relação ao profissional que atua na educação infantil, porquanto não havia consenso sobre este ser professor ou educador. Em contrapartida, a LDB já definia, na época, que os profissionais atuantes na educação infantil deveriam ser considerados professores.

A concepção teórica do Referencial também foi um item analisado pelos pareceristas. De maneira uníssona, eles relataram que o documento teve sua fundamentação teórica basicamente apoiada na psicologia. Cerisara (1999) concluiu que grande parte das observações se deu em relação à abordagem psicologizante, de base piagetiana, criticada por apresentar uma:

[...] Fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI. (CERISARA, 1999, p. 31).

A unidade que apresenta o histórico das creches e pré-escolas no Brasil foi outro item questionado pelos pareceristas. Para estes, o documento versou sobre o assunto de maneira distorcida, tratando com simplismo o atendimento educacional assistencialista. Ainda com relação à estrutura do Referencial, eles enfatizaram que a falta de integração entre os eixos temáticos e as áreas acabam por aproximá-los de disciplinas.

Os demais comentários contidos nos pareceres centraram-se, basicamente, em questões referentes: à semelhança do RCNEI com a proposta Espanhola; à avaliação, considerada pelos pareceristas, quase unanimemente, como discriminatória e excludente, entrando em conflito com a concepção de avaliação proposta pela LDB; à organização por faixas etárias, definidas na versão preliminar como de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos. Nos comentários sugerir-se uma mudança neste aspecto para a reorganização etária de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos.

Da mesma maneira, foram pontuadas nos pareceres questões relacionadas às áreas de conhecimento e eixos temáticos contidos no RCNEI. As sugestões focaram-se, especificamente, no “brincar”, no “movimento” e na “linguagem”. Sobre os dois primeiros eixos, alguns pareceristas mencionaram que poderiam ter representado um avanço caso não tivessem sido abordados numa perspectiva escolar. Consta nos pareceres que tais eixos deveriam perpassar o documento como um todo e não restringir-se a um eixo temático.

Quanto à linguagem, Cerisara (1999) explica que os aspectos mais questionados direcionam-se à abordagem vaga e sua relação, no volume 3, denominada “linguagem oral” e “linguagem escrita”. A autora esclarece que os pareceres chamaram a atenção para a separação entre língua oral e escrita existente no Referencial. Este fato torna-se um problema porque dilui a questão da variedade linguística. Os pareceres trouxeram, ainda, observações apontando o Referencial como sendo um documento ambíguo e contraditório, pois, apesar de criticar a versão escolar da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil, a essência do documento revelava esta concepção.

O fato de o Referencial estar desarticulado e em descontinuidade com os documentos que haviam sido elaborados sob a orientação do COEDI/MEC nos últimos anos foi outro aspecto observado pelos pareceristas. Cerisara (1999, p.39) revela que este desencontro pode ser constatado no RCNEI, principalmente: pela ausência de referências bibliográficas que

indicassem a fundamentação nos documentos anteriores; pela apresentação diferenciada do documento, estruturado de forma complexa; pela ruptura com relação ao que se vinha pensando em relação à prática a ser realizada com as crianças na instituição de educação infantil.

Assim, as sugestões voltaram-se a encaminhamentos cujos objetivos centraram-se na possibilidade de inserção do RCNEI num quadro mais amplo de política pública, em que houvesse “estratégia de divulgação, discussão, implementação e acompanhamento do documento” (CERISARA, 1999, p.40). Com relação aos profissionais que teriam acesso ao documento, os pareceristas levantaram uma questão para reflexão: *“Frente à complexidade do RCNEI, como estabelecer mediações entre o documento e os profissionais que o utilizarão?”*.

Concluída a elaboração dos pareceres, eles foram enviados ao MEC contendo sugestões e orientações para que a versão final do Referencial fosse revisada. Em comparação realizada por Cerisara (1999) entre a primeira versão e a versão final do documento¹¹, a autora constatou terem sido mantidos os três volumes do documento. O Referencial permaneceu extenso, todavia, foi finalizado com 160 páginas a menos do que a versão preliminar.

Foi possível verificar na versão final a inserção de um item denominado “criança” e outro denominado “educar”, em que são abarcadas questões referentes ao “cuidar”, “educar”, “aprender” etc. O item “função do ensino” foi retirado da versão final e a denominação do profissional da educação infantil ficou definida como “professor”. Além disto, a organização por faixa etária atendeu à sugestão dos pareceristas e às deliberações contidas na LDB e foi alterada de 0 a 3 e 3 a 6 anos para 0 a 3 e 4 a 6 anos.

Com relação aos âmbitos de experiência, houve uma redefinição; o brincar, antes compreendido como área ou eixo, aparece no primeiro volume do documento. O mesmo ocorreu com o item “conhecimento de si e do outro”, sendo substituído pelo tema “Identidade e Autonomia”. O eixo “Movimento” foi deslocado para o terceiro volume, junto com a “Música” e as “Artes Visuais”. A mudança também se deu com relação às linguagens: “no lugar das áreas Língua Escrita e Língua Oral, ficou Linguagem Oral e Escrita. No lugar de Conhecimento de Mundo ficou Natureza e Sociedade” (CERISARA, 1999, p.43).

Embora o RCNEI tenha sido reformulado antes de sua distribuição nacional, as críticas ao documento permaneceram e se estendem até a atualidade. Em levantamento

¹¹ Ressaltamos que a comparação foi realizada considerando apenas o sumário da versão final, pois a autora relata que não dispunha de tempo suficiente para uma análise mais detalhada, devido ao prazo final para a entrega do trabalho em questão (Cerisara, 1999, p.42).

realizado para selecionar o *corpus* de nossa pesquisa, quais sejam os estudos críticos cuja fundamentação teórica estivesse respaldada no materialismo histórico e dialético, foi possível observar que as críticas ao RCNEI fundamentam-se em diversas abordagens, enfocando diferentes categorias de análise. Como esta dissertação visa à análise de estudos críticos fundamentados no materialismo histórico e dialético, apresentaremos, no item subsequente, tais estudos.

2.3 Apropriação da crítica materialista histórica e dialética no âmbito da educação: o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil

No capítulo anterior, apresentamos o método marxiano, o qual sustenta a nossa pesquisa e nos serviu de base para analisarmos, no capítulo posterior, os limites e as possibilidades da crítica materialista histórica e dialética realizada ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Para que tal análise seja possível, faz-se necessário apresentar o *corpus* constituinte desta pesquisa: os estudos fundamentados na teoria marxista cuja crítica está direcionada ao RCNEI.

A escolha pela análise dos estudos críticos especificamente marxistas justifica-se pelo entendimento da importância da crítica radical ao modelo burguês de educação vigente na sociedade contemporânea. Neste sentido, uma análise permite compreender em que medida tem-se estruturado a crítica marxista referente aos documentos elaborados pelo MEC, no caso desta dissertação, o RCNEI. A análise permite tecer, ainda, considerações sobre os limites e as possibilidades da crítica dentro do referencial teórico selecionado.

Em revisão bibliográfica realizada em novembro de 2012 para esta pesquisa, efetuamos, inicialmente, um levantamento dos estudos críticos voltados ao RCNEI no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Levando em conta a maioria dos campos de seleção disponíveis naquela base, como: [Palavras do Título], [Resumo] e [Assunto], a busca abrangeu o período entre 1998, data de publicação do documento, e novembro de 2012, data de finalização do levantamento.

A referida busca se deu a partir dos seguintes descritores, [Referencial Curricular Nacional para educação infantil]; [RCNEI]; [MEC]; [Política de educação infantil no Brasil]; e dos pares [Referencial Curricular Nacional para educação infantil] ‘e’ [crítica]; [Referencial Curricular Nacional para educação infantil] ‘e’ [análise]; [Educação Infantil] ‘e’ [MEC]; [Criança no Brasil] ‘e’ [Século XX]. A busca resultou num total de 115 pesquisas. Deste total, foram auferidas uma dissertação e uma tese que apresentaram uma crítica ao RCNEI baseada

no materialismo histórico e dialético. O pressuposto teórico dos estudos foram verificados mediante a explicitação no texto. Em ambas as pesquisas, o pressuposto teórico utilizado foi a Psicologia Histórico-Cultural que, por sua vez, está fundamentada no materialismo histórico e dialético, o que, portanto, nos permite realizar uma análise dos estudos.

A dissertação de Silva (2008), cujo objeto de análise voltou-se à relação entre o cuidar e o educar nas práticas educativas, apresentou no item três do primeiro capítulo, uma análise das concepções de “infância”, “conhecimento” e “educador” em documentos elaborados pelo MEC, dentre eles, o RCNEI. Por último, identificamos a tese de doutoramento de Souza (2007) cujo propósito investigativo foi identificar qual a concepção de criança na perspectiva histórico-cultural. Estas três pesquisas foram selecionadas para posterior definição das categorias de análise de nossa pesquisa.

Em virtude do pequeno número de teses e dissertações fundamentadas no materialismo histórico e dialético, tendo em vista o universo de 115 estudos, expandimos o levantamento bibliográfico a outros periódicos *online*. Assim, além da busca no Banco de Teses da Capes, a pesquisa foi realizada, também, nas seguintes bases de dados de periódicos virtuais: a) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em que não foi encontrado nenhum texto cuja fundamentação teórica estivesse ancorada no pressuposto teórico marxista; b) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cuja base de dados está inserida no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, analogamente, também não obtivemos resultado. Além disto, dois capítulos de livros e um artigo já eram de nosso conhecimento e foram encontrados em pesquisa e leitura bibliográficas sobre o assunto.

Ressaltamos que os descritores utilizados na busca dos periódicos *online* seguiram o mesmo padrão da pesquisa realizada na Base de Dados da Capes. Convém esclarecer que, durante a pesquisa nas bases de dados, foram encontradas críticas ao RCNEI não fundamentadas no materialismo histórico dialético, entretanto não foram selecionadas e não trataremos delas aqui, pois não atendem ao objetivo desta pesquisa.

Justificamos a opção pela análise de artigos em revistas científicas por considerarmos um importante meio de divulgação das pesquisas realizadas no país. Além disto, houve a necessidade de selecionar estudos que correspondam a nosso objeto de pesquisa, visto que a busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes resultou num número reduzido de textos com o enfoque requerido.

Ademais, durante o mestrado, a análise da bibliografia apresentada nos artigos encontrados e/ou selecionados, assim como a leitura de outras pesquisas da área, possibilitou

o contato com duas obras que apresentam uma crítica ao RCNEI cuja fundamentação apoiou-se no materialismo histórico e dialético. Tais obras, embora não sejam estudos totalmente voltados à análise do documento em questão, exibem um tópico ou capítulo destinados à crítica ao Referencial. É o caso do título *Quem tem medo de educar na educação infantil?*, organizado por Arce (2007), em que a mesma autora escreve um capítulo dedicado a esta crítica. Por outro lado, a obra de Marsiglia (2011), *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*, sintetiza, em apenas um tópico do capítulo 3, suas considerações sobre o documento elaborado pelo MEC.

Todos os onze estudos encontrados no total foram separados para leitura e seleção. Tal seleção teve como critério as categorias de análise daqueles textos, definidas por serem as mais recorrentes, a saber: criança e conhecimento. Assim sendo, o levantamento resultou num total de uma tese; uma dissertação; dois capítulos de livros e um artigo. As duas categorias citadas aparecem de maneira diversificada nos textos selecionados. Há os que analisam as duas categorias, mas estão articulados a uma terceira: “professor” ou “função docente”. Estas duas últimas, embora estejam vinculadas às categorias selecionadas, não foram consideradas por nós, afinal, conforme já explicitado, nossa categoria de análise é a “crítica” e nos interessou selecionar os estudos cujas categorias fossem recorrentes. Um dos estudos aborda apenas a categoria “criança”. Do mesmo modo como ocorreu com as teses e dissertações, nas demais obras, a verificação do pressuposto materialista histórico e dialético deu-se mediante a exposição e definição da fundamentação teórica no texto. Somente o artigo de Arce (2007) não se intitulou materialista histórico e dialético. No entanto, o texto é fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que afirma estar respaldada pelo pressuposto teórico marxiano. Assim sendo, realizadas as devidas explicações, passaremos para a descrição dos estudos que serão posteriormente analisados no terceiro capítulo.

Em linhas gerais, a tese de Souza (2007), intitulada *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural* pretendeu identificar a concepção de criança contida no enfoque histórico-cultural. Para chegar a este objetivo, a autora realizou, na primeira parte de sua pesquisa, um reconhecimento das políticas e programas educacionais voltados à criança no Brasil desde o século XIX, a qual possibilitou o exame da concepção de educação que as subsidiaram. Num segundo momento, a autora buscou revelar os princípios que indicam a concepção de criança do enfoque histórico-cultural. De maneira particular, a autora abordou, no segundo item do capítulo 1, as políticas atuais para a educação infantil e foi neste contexto que teceu, ainda no mesmo tópico, uma crítica à concepção de “criança” e “infância” contidas no RCNEI. No entanto, importa-nos, na pesquisa citada, a análise feita exclusivamente à

categoria “criança”. Adiantamos que a tese não se constituiu num texto voltado a analisar do Referencial, apenas dedicou-se, em um único tópico específico, a desenvolver a crítica ao documento.

A dissertação de Silva (2008), nomeada *Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural* buscou investigar, com base na Psicologia Histórico-Cultural, se as ações educativas nas instituições de educação infantil do município de Araraquara promoveram o cuidar e o educar de maneira integrada. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de campo e aprofundou questões relacionadas à educação infantil. Isto se deu por meio da leitura e análise das concepções de infância, educador e conhecimento contidas em documentos elaborados pelo MEC (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*). É esta análise realizada por ela, no capítulo um de sua pesquisa, que nos interessa.

No tocante aos capítulos de livros selecionados, temos, em primeiro lugar, o denominado *O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos*. O texto é o capítulo 1 da obra “Quem tem medo de ensinar na educação infantil”. Este livro, organizado pela mesma autora do capítulo em coautoria com Lígia Márcia Martins, é uma coletânea com oito textos, cada qual à sua especialidade, cuja temática está direcionada à abordagem do ensino como foco das práticas desenvolvidas na educação infantil. Sendo assim, o texto de Arce (2007) discorre sobre a questão da importância do ensino na educação infantil. Especificamente, a autora procura desvelar o “ambiente anti-escolar” das instituições que atendem à faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Para discutir essa questão, a autora analisa o RCNEI por se tratar de um documento que traz o discurso negativo quanto ao ato do ensino na educação infantil. Arce (2007) realiza a análise do documento a partir das categorias “criança”, “professor” e “conhecimento”. Mas conforme já explicitado, interessam-nos as categorias “criança” e “conhecimento”.

Ainda referente aos capítulos de livros, o outro capítulo selecionado está inserido na obra de Marsíglia (2011), denominada *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. É no terceiro capítulo, cujo título é “A intervenção em uma instituição de educação infantil”, que a autora realiza no segundo tópico, uma crítica de três páginas ao Referencial elaborado pelo MEC. No texto mencionado, a crítica ao RCNEI é realizada brevemente a partir das categorias “criança”, “conhecimento” e “papel do

professor”. Neste caso, igualmente ao capítulo de livro precedente, selecionamos para nossa pesquisa somente as categorias “criança” e “conhecimento”.

Quanto aos artigos selecionados, trataremos do texto de Justel (2007), nomeado “O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e a Pedagogia da Infância como divulgadores do ideário construtivista: uma análise teórica de suas concepções de criança, professor e conhecimento”, teve como principal objetivo apontar as implicações negativas presentes nos discursos oficiais em relação à Pedagogia da Infância. Para isto, analisou as concepções de “criança”, “conhecimento” e “professor” contidas no RCNEI e na tese de doutoramento de Heloísa Candal Rocha (1999). No decorrer do artigo, pode-se verificar que a autora identificou uma proximidade entre o documento oficial e a Pedagogia da Infância, em que ambos se posicionam, de acordo com Justel (2007), contra o ato de ensinar na educação infantil. Baseada neste fato ensejou também evidenciar no texto a valorização do ensino dirigido na educação infantil, fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica.

Neste sentido, é importante esclarecer que as categorias “criança” e “conhecimento” nos serviu de base exclusivamente para a delimitação de nosso universo de pesquisa. Posto isto, o capítulo seguinte prestará à finalidade de dedicar-se à análise da “crítica” elaborada pelos estudos selecionados. A presente dissertação preocupou-se em analisar o cunho crítico desses estudos direcionados ao RCNEI.

3. LIMITES E POSSIBILIDADES DA CRÍTICA AO RCNEI: DA NEGAÇÃO À SUPERAÇÃO PELO CONCEITO

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte os grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche.

(MARX, Karl, 2010c, p.145)

3.1 A crítica materialista histórica e dialética ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma análise da categoria “crítica”

Antes de iniciarmos a exposição dos estudos direcionados ao RCNEI, gostaríamos de salientar que esta dissertação não pretende revelar-se mais marxista ou mais crítica do que outros estudos, nem tampouco desqualificar ou atacar as pesquisas que serão analisadas, mas propõe-se a contribuir para o debate crítico do pensamento marxista no âmbito da educação. Dito isto, nesta seção, a análise dos estudos selecionados será realizada por meio da categoria “crítica”. Cabe ressaltar, ainda, que não trataremos das demais questões abordadas nos trabalhos selecionados, mas exclusivamente daquelas relacionadas à categoria referida.

Após a descrição de como a crítica está elaborada, evidenciaremos de que maneira esta crítica pode ser superada ou apreendida de maneira radical conforme o entendimento materialista histórico dialético, ou seja, na crítica denominada por Marx de radical. Para efeito de exposição, seguiremos a análise dos estudos críticos conforme a descrição realizada no segundo capítulo. Assim, em primeiro lugar será analisada a tese de doutoramento, em segundo a dissertação, e em terceiro lugar será apresentada a análise dos capítulos de livro; e por último, o artigo.

Na tese *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*, ao dedicar um tópico ao RCNEI, Souza (2007) descreve a concepção de criança do documento e ao analisá-la, ainda que de maneira breve, conclui que o RCNEI “[...] indica uma concepção de criança responsável por todos os seus feitos. Confunde erroneamente, autonomia com independência [...]”, pois, ao basear-se nos princípios piagetianos da moral, o documento não considera que para esse pressuposto teórico a criança só conquista a autonomia após os seis anos de idade (id., ibid, p.36). Assim sendo, podemos inferir que este é o ponto fundamental da crítica da pesquisadora ao RCNEI.

Indo além da crítica elaborada por Souza, consideramos que essa confusão de âmbito conceitual por parte do documento traz consequências à prática docente nas instituições de educação infantil. Embora o RCNEI tenha sido elaborado para atuar e respaldar a educação numa sociedade burguesa, já é grave a existência de um documento cujos conceitos estão cunhados erroneamente e, mais do que isto, aludindo a uma concepção de educação que não corresponde à faixa etária. A respeito disto, a autora conclui seu pensamento ao acrescentar que:

O Referencial denota seu intento de proposta hegemônica, descaracterizando seu discurso manifesto de respeito à diversidade propondo assim um currículo que reforça as desigualdades. Podemos inferir que as teorias psicológicas contempladas no discurso do Referencial, caracterizando sua forte presença na concepção atual de criança e infância, são utilizadas para mascarar responsabilidades sociais quanto às políticas estatais que deveriam respaldar a educação infantil. (SOUZA, 2007, p. 36).

Neste ponto da crítica é essencial salientar que, justamente pelo documento denotar uma proposta hegemônica é que ele descaracteriza o seu discurso de respeito à diversidade e apresenta-se como contraditório. Afinal, com o objetivo de fundamentar uma concepção de educação numa sociedade de classes, seu intuito, ainda que seu discurso seja outro, é o de reforçar as desigualdades do sistema capitalista.

Além desta questão, a autora identificou duas concepções de crianças construídas historicamente no Brasil e coexistentes em nossa sociedade no âmbito da instituição educacional: a criança burguesa e a criança proletária. Sendo essa última definida pela autora de “crianças da classe pobre”. Segundo ela, “[...] ao conceber a criança como pobre, também se forjou para ela uma educação e um mundo pobre: um mundo sem cores, sem motivação, sem recursos e materiais diversos com os quais ela possa aprender e se desenvolver” (SOUZA, 2007, p. 37). Logo depois, a autora relata a concepção burguesa de criança que, de acordo com Souza,

Está marcada pelo padrão hegemônico burguês, calcada num modelo abstrato de criança, mas que no olhar social, essa concepção acaba ganhando força e imprimindo certo modelo na prática e no pensamento pedagógico de muitos educadores, legitimada pelo discurso oficial na implementação de programas e propostas curriculares. (SOUZA, 2007, p.37).

Para Souza (2007), entretanto, nenhuma das duas concepções fundamentam-se em pressupostos que proporcionem condições de superação das práticas assistencialistas e espontaneístas na educação infantil. Afinal, a primeira acaba por priorizar o cuidado em detrimento da educação e a segunda por valorizar unicamente o conhecimento cotidiano, ou

seja, o ensino articulado à vida cotidiana da criança. Com isto, a autora apoia-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural para “apontar alguns princípios norteadores de uma nova concepção de educação infantil”. Neste ponto da discussão, é elementar acrescentarmos, primeiramente, que as duas concepções citadas pela autora não proporcionam a superação intencionada por ela, visto que não estão comprometidas para que isto ocorra. Não existe, nas proposições citadas, um projeto de educação para a classe proletária. Em segundo lugar, por mais que sejam definidos princípios norteadores de uma “nova” concepção de educação infantil baseados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, eles necessitam estar fundamentados em atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária (TONET, 2010, p.51).

Já na dissertação *Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural*, no trecho em que a análise dos documentos oficiais (Referencial Curricular Nacional para a educação infantil; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) foi realizada, a autora constata que tais documentos têm como pano de fundo a “Pedagogia da Infância” termo incumbido por Eloísa Acíres Candal Rocha (ROCHA, 1999). Segundo a autora, a pedagogia da educação infantil deve debruçar-se sobre o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas da criança com o cuidado de não escolarizar este nível de educação, pois, para Rocha, o objetivo da educação infantil não é o ensino de conteúdos. Neste sentido, há a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, orientando a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos” (ROCHA, 1999).

De acordo com Silva (2008), os princípios desta Pedagogia assemelham-se ao discurso presente nos documentos elaborados pelo MEC, inclusive o RCNEI. A crítica da pesquisadora com relação ao RCNEI está direcionada ao caráter pós-moderno e construtivista da educação infantil presentes no documento:

A criança segundo o RCNEI desenvolve-se, principalmente, através de sua ação sobre o meio e pela interação com as pessoas que a circundam. Desta forma, a brincadeira espontânea aparece como o ponto central pelo qual a criança irá absorver o conhecimento que está pautado principalmente na aquisição de habilidades cognitivas. E cabe lembrarmos que a criança como ser plural, composta pelo biológico e social e a espontaneidade são características do discurso pós-moderno. (SILVA, 2008, p. 80).

De acordo com a autora, há no RCNEI uma naturalização da ideia de desenvolvimento, pois ele ocorreria, principalmente, através da ação da criança com o meio e da interação com as pessoas que a circundam. Esta afirmação denota que a interação da criança com a mera presença das pessoas à sua volta é o suficiente para propiciar o desenvolvimento infantil. Neste contexto, Silva (2008) alerta que, para o documento oficial, o conhecimento é reduzido a uma habilidade que é adquirida, sobretudo, por meio da brincadeira espontânea. Podemos intensificar esta questão nos apropriando do pensamento de Almeida (2003). O pesquisador esclarece que um projeto que vise superar a escola burguesa deve:

Ocupar-se do combate à noção de que o conhecimento deve ser acumulado, apropriado individualmente. É preciso cuidar para que todas as versões dessa idéia sejam identificadas e criticadas com vistas a sua superação. O conhecimento é produzido coletiva e historicamente, conforme alerta SAVIANI [...] por meio de processos de síntese. Portanto, a aprendizagem que é o modo pelo qual pode-se conhecer depende da relação dialética que se estabelece entre o aprendiz com os outros aprendizes, entre eles e o professor, bem como entre o aprendiz e o docente. (ALMEIDA, 2003, p.14).

Assim sendo, a crítica à concepção burguesa de educação deve preocupar-se com a superação da concepção de que, na educação infantil, o ensino deve se estabelecer de maneira espontânea. Ainda sobre a crítica contida na citação, Silva (2008) discute que a concepção de criança presente no RCNEI, de “ser plural, composta pelo biológico e social e a espontaneidade”, são características do discurso pós-moderno. Outro aspecto observado pela autora é o fato de o documento não corresponder à realidade das instituições de educação infantil brasileiras. Quanto a isso, preconiza:

O RCNEI nos afasta da realidade das creches brasileiras, uma vez que, na prática não temos aquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, que causa sedução ao leitor, por nos remeter a uma criança idealizada. (SILVA, 2008, p.80).

Diante desta explanação, podemos aprofundar a crítica. Ainda que o documento correspondesse à realidade educacional infantil do Brasil, seu discurso continuaria sectário e fundamentado no ideal pós-moderno, pois, conforme alertou Mészáros (2005, p.26), “[...] procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital”, caso

queiramos considerar a elaboração de uma alternativa educacional consideravelmente diferente da que está posta.

Complementando a crítica ao documento, com relação ao cuidar na educação infantil, Silva (2008) salienta que o RCNEI:

Refere-se ao atendimento das necessidades biológicas do corpo, como: higiene, alimentação, sono, etc e o aspecto das relações humanas e afetivas. Para isso, faz-se necessário que o professor incentive a criança a identificar suas necessidades e as atenda de forma apropriada. (SILVA, 2008, p.80).

A este respeito, a pesquisadora argumenta que no ato de cuidar também está incluso o ato de ensinar, pois ambos são atividades inseparáveis. Do ponto de vista da autora, se esta relação for assim compreendida, o professor passará pelo processo de reconhecer-se como um intelectual que adquiriu saberes teóricos e práticos para lidar com as necessidades das crianças na educação infantil, ao contrário do que indica o construtivismo e a teoria pós-moderna, as quais fundamentam o RCNEI (SILVA, 2008, p. 81). Explorando melhor a questão da relação entre o cuidar e o educar, é verdade que são atividades inseparáveis, mas se pensarmos a partir de uma perspectiva materialista histórica, a relação entre elas é dialética, ou seja, ambas são opostas entre si, contudo, se completam. Isto porque numa relação de contradição, cuidar e educar são ações diferentes, mas que, na educação infantil, são intrínsecas ao processo educativo.

Quanto ao capítulo de livro, “O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos”, a análise das categorias é realizada com base no pressuposto de que o ensino é o eixo na educação infantil. Partindo disto, a autora entende que o RCNEI representa a instituição de educação infantil não compreendida como escola, mas como um “espaço de convivência infantil (ARCE, 2007, p.28)”.

Além disto, de acordo com a autora, “[...] a criança é vista como construtora de conhecimentos, garantindo-se, assim, seu direito de expressar-se” (ARCE, 2007, p.27). Estabelecendo um paralelo com a tese de Souza (2007) abordada anteriormente, Arce (2007) também aponta em seu artigo que, no Referencial, a criança é compreendida como a construtora do conhecimento a partir das experiências que vivencia no cotidiano escolar. Segundo a pesquisadora,

A criança é protagonista na construção do conhecimento. É na relação estabelecida com o meio e com as outras crianças que elas constroem o conhecimento. Não há espaço para a transmissão de conhecimentos, pois parte-se do princípio de que não existe verdade, mas sim verdades. (ARCE, 2007, p.23).

Esta afirmação pode ser corroborada através do RCNEI, principalmente no volume 1, na parte em que se refere à criança, como podemos verificar na seguinte citação retirada do documento:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (RCNEI, 1998, p. 21-22, v. 1).

É a partir desta concepção de criança presente no documento que Arce (2007) pretendeu apresentar uma crítica ao “espontaneísmo” e “não diretismo” pedagógico observado por ela no RCNEI. A autora discute que a educação das crianças menores de seis anos está mergulhada num ambiente anti-escolar, ou seja, que considera negativo o ato de transmitir conhecimento (adequados à idade) às crianças desta faixa etária. Para a pesquisadora, as categorias analisadas por ela (criança, conhecimento e professor) e presentes no RCNEI “revelam o espontâneo, o lúdico, o prazer e o não diretismo no trabalho pedagógico como seus eixos norteadores” (ARCE, 2007, p.27).

Distanciando-se desta concepção, o ensino ganha destaque para a autora, ainda que a educação não se reduza a ele:

[...] A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior.

Neste sentido, ao contrário do que postula o documento oficial elaborado pelo MEC, Arce defende um atendimento que supere a concepção assistencialista de educação, preparatória para o ensino fundamental, ou aquela orientada pelas “proposições construtivistas e pós-modernas”. Deste modo, a autora deseja que “as crianças brasileiras tenham o direito a

um ensino de qualidade que leve ao real desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas” (Arce, 2007, p. 35).

Cabe aqui observar que uma educação neste nível deve abranger todas as etapas do ensino por que passa o sujeito. Sabemos que o objeto de investigação da autora em questão refere-se exclusivamente à educação infantil, no entanto, é essencial ressaltar a necessidade universal da concepção defendida por ela. Ademais, um ensino que desenvolva todas as capacidades humanas parece não ser interessante ao nosso sistema societal. Podemos recorrer à Tonet (2012) para justificar este fato. De acordo com o autor, numa sociedade de classes, a educação “necessariamente contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes” (TONET, 2012, p. 38).

Já no item dois do capítulo “A intervenção em uma instituição de educação infantil”, Marsíglia (2011) fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica para desenvolver sua análise e, também, no que tange à categoria “criança”, enfatiza o privilégio que o documento oficial dá à relação “criança-criança” no processo de aprendizagem. A autora elabora sua crítica a esta relação presente no RCNEI fundamentando-se na categoria *necessidade*, encontrada na teoria marxiana. De maneira mais específica, é nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* que o pensador aborda esta categoria. Na referida obra, ele declara que “o homem *rico* é simultaneamente o homem *necessitado* de uma totalidade da manifestação humana da vida” (MARX, 1989, p. 51, *grifos do autor*). A partir deste pressuposto, a autora estabelece um paralelo com a concepção de educação infantil presente no RCNEI e salienta que:

[...] As necessidades que devem ser atendidas são notadas na criança. (...) Pelo posicionamento dos RCNEI, não há, por parte da educação, o papel de criar necessidades que assim contribuam no desenvolvimento, pois a escola deverá seguir a criança e não se adiantar a ela. (MARSÍGLIA, 2011, p.65).

Deste modo, nos termos utilizados pela autora, o “papel” do professor é secundarizado em relação ao ensino, uma vez que atribui-se à criança a responsabilidade pela construção do conhecimento. Aliás, a crítica da pesquisadora ao RCNEI está sistematizada de maneira a evidenciar o caráter manualístico do documento. Segundo ela, “isso ocorre porque, ficando a formação do educador restrita à reflexão sobre sua própria prática, se esvazia a relação escola-sociedade” (MARSÍGLIA, 2011, p. 66). Para a autora, esta situação de formação imposta ao educador é parte “da formação aligeirada modelada pelas políticas neoliberais e que de forma nefasta atingem enormemente a educação infantil” (MARSÍGLIA, 2011, p. 66).

É neste sentido que se torna pertinente o aprofundamento do assunto numa perspectiva ontológica, cuja relação entre a criança e o professor estabelece-se de maneira dialética. Diferentemente do que indica o documento oficial, ao afirmar que as práticas educativas na educação infantil precisam estar articuladas ao cotidiano da criança, consideramos que:

Para ensinar, o professor não pode ignorar o cotidiano dos estudantes, pois o ensino torna-se efetivo somente pela contraposição do conhecimento que ele pretende veicular aos elementos desse cotidiano. Mas, o professor não pode apropriar-se das vivências cotidianas dos estudantes, pois ele não é, e jamais poderá ser, um deles. (ALMEIDA, 2007, p.8).

Isto que dizer que, na relação dialética estabelecida entre o professor e a criança, o ambiente de ensino não pode reproduzir o cotidiano vivenciado pelos pequenos, mas ao contrário disto, deve negá-lo para que haja a superação dele. Ressaltando que superação não significa supressão, ou seja, a situação de superação do cotidiano a fortalece, na medida em que enseja que ela seja pensada e articulada às experiências humanas historicamente sistematizadas (ALMEIDA, 2007).

No artigo de Justel (2007), “O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e a Pedagogia da infância como divulgadores do ideário construtivista: uma análise teórica de suas concepções de criança, professor e conhecimento”, o principal objetivo proposto foi o de apontar, segundo a própria autora, “as implicações negativas” presentes no discurso oficial, referentes à pedagogia da infância. Neste sentido, Justel (2007) propõe uma crítica a partir das concepções de criança, professor e conhecimento desvelando essas concepções presentes, também, no RCNEI.

Conforme ressaltado no texto da pesquisadora, seus estudos fundamentam-se na Pedagogia histórico-crítica e na análise realizada pela autora; ela aponta que o RCNEI:

[...] Agracia os professores com um receituário de instruções para que o trabalho docente seja realizado. Estes manuais acabam por camuflar a má formação dos professores de educação infantil, pois reafirmam que estes profissionais não precisam de uma consistente formação, de investimentos além de manuais para direcionar o trabalho docente. (JUSTEL, 2007, p.86).

Assim, Justel (2007) defende que todos os seres humanos tenham acesso, democraticamente, às aquisições da humanidade a fim de alcançar suas qualidades humanas. E isto sem que haja a distinção de classe social, como ocorre no capitalismo e, conseqüentemente, numa educação parte deste modelo de sociedade, “na qual a concentração de riquezas materiais (inclusive os meios de produção intelectual) é requisito para a

concentração da riqueza intelectual, ocasionando um desenvolvimento cultural desigual em povos diferentes” (JUSTEL, 2007, p.89).

Alguns aspectos do texto da autora necessitam ser discutidos. Em primeiro lugar, quando ela se utiliza do termo “democraticamente” para referir-se ao acesso universal, por parte dos homens, às aquisições produzidas pela humanidade. Consideramos que esta é uma proposição burguesa, pois “democracia” é um conceito político que na sociedade moderna está vinculado à relação capital – trabalho. De acordo com Tonet,

[...] Para Marx, democracia – incluindo aí cidadania – é forma política. Ela é a expressão formal (igualitária) do conteúdo real (desigualitário) gerado pela relação capital-trabalho. Por isso mesmo, a democracia é, ao mesmo tempo, **expressão da desigualdade social e condição da sua reprodução.** (TONET, 2009, p. 8).

Portanto, apropriar-se do termo “democracia” numa sociedade capitalista, é referir-se a uma liberdade limitada. Afinal, por mais que ela possa diminuir as desigualdades sociais, ela jamais poderá extingui-la, visto que suas raízes encontram-se na condição de exploração e dominação do homem pelo homem (TONET, 2009).

Em segundo lugar, podemos discutir outro aspecto do artigo de Justel (2007) que merece ser analisado, trata-se do fragmento textual já mencionado anteriormente, em que a autora defende o acesso universal às aquisições da humanidade a fim de que todos os seres humanos desenvolvam suas qualidades humanas **sem que haja a distinção de classe social.** Na frase destacada, identificamos uma contradição de método. A contradição se dá porque, no âmbito da sociedade capitalista, o desenvolvimento das “qualidades humanas” sugeridas pela autora não é possível de ser realizado; afinal, não há como não haver desigualdade de classes sociais numa sociedade de classes.

Embora tenhamos apresentado e submetido à crítica os estudos selecionados, é necessário, neste momento de nossa investigação, aprofundar a análise crítica contida nas pesquisas descritas anteriormente. Apesar de definirem-se materialista históricos, os estudos críticos apresentam uma abordagem respaldada por uma perspectiva epistemológica, e não ontológica. Não fundamentar-se no aspecto ontológico da abordagem é desconsiderar a essência revolucionária da teoria marxiana, ainda que as teorias utilizadas pelos estudos críticos estejam, também, ancoradas ou na Pedagogia histórico-crítica ou na Psicologia histórico-cultural. Mais do que isto, quando se opta por uma abordagem ontológica, e não epistemológica, o posicionamento coloca-se numa perspectiva de mudança educacional radical, ou seja, uma atitude de “[...] perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia

de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito” (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Diante disto, o RCNEI, enquanto uma ferramenta elaborada para atuar na sociedade capitalista, opera de maneira coerente a uma educação a favor do sistema, pois, conforme verificamos no capítulo 2, em que ocorreu a apresentação do documento, entende-se que suas proposições teóricas não apontam para um caminho de superação. Portanto, consideramos que a crítica ao Referencial precisa ir até a raiz do problema – a saber, a sociedade de classes –, senão torna-se inócua, podendo colaborar para o fortalecimento do discurso ideológico. Mézáros (2005, p.45) contribui com o debate quando argumenta que: “[...] também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

Esta situação em que a crítica é incorporada ao discurso dominante se dá devido às suas proposições ou “soluções” educacionais *formais* e que, justamente por seu caráter formal, podem ser invertidas ou incorporadas, desde que a lógica do capital permaneça orientando a sociedade (MÉSZÁROS, 2005).

Vinculado a isto, do ponto de vista da teoria marxiana, “ser crítico no sentido radical do termo, é ser revolucionário. Esse é o único sentido efetivamente possível de ser crítico no sentido marxiano do termo: ser revolucionário, não ser cidadão” (TONET, 2007, p.4), ou seja, é o que contribui para uma práxis revolucionária. Ainda sobre esta questão, o autor acrescenta que:

A crítica pode ser melhor realizada a partir do marxismo entendido como ontologia do ser social. E, como consequência, também aludir à ideia de que esta vertente é o caminho mais adequado para o resgate do caráter revolucionário do marxismo. Contudo, mais adequado não significa de modo algum pronto, acabado, exclusivo, sem possibilidades de erros, mas apenas o balizamento de um trajeto cuja realização só pode realizar-se através do debate com outros modos de pensar. (TONET, 2007, p.3- 4).

Assim sendo, a análise da crítica voltada ao RCNEI teve como objetivo apontar os limites e as possibilidades do conceito de “crítica” nos estudos selecionados. A educação na sociedade capitalista é uma das diversas ferramentas que compõem o discurso ideológico¹²

¹² Tomamos o conceito de discurso ideológico contido em Mézáros, quando ele define o que é ideologia. Para o pensador, “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-

burguês. Desta maneira, salientamos que analisar o RCNEI, um documento inserido no modelo de educação vigente, implica questionar e criticar o modelo educacional a partir de suas contradições internas, pois, tal como afirmou Almeida (2007, p.121), “não há mudança possível sem que a escola seja compreendida como uma totalidade dialética e histórica” desde a educação infantil ao ensino superior.

Nos estudos analisados, foi possível observar que, ainda que tenham abordado aspectos importantes do RCNEI, a crítica não se fundamentou de maneira revolucionária. Isto ocorreu porque, na medida em que os “problemas estruturais” do documento foram identificados, a crítica não considerou que o RCNEI representa os interesses da sociedade capitalista e, por este motivo, não poderia ser elaborado a favor do proletariado. Tonet (2010) esclarece um ponto elementar desta discussão a respeito da importância da educação na transformação da sociedade capitalista:

A atividade educativa não pode pretender ter, hoje, um caráter massivo. O que significa que é impossível pretender imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade. Mas, nem por isso uma atividade educativa com esse objetivo deve ser abandonada. Trata-se, apenas, de adequá-la a esse momento. (TONET, 2010, p.51).

Com isto, o autor afirma que não se deve desistir da luta por uma educação universal de alta qualidade, mas alerta que este objetivo não tem condições de ser alcançado numa sociedade capitalista. Afinal, “[...] Sob o capitalismo é absolutamente impossível formar indivíduos plenamente humanos e uma autêntica comunidade humana.” (TONET, 2007, p. 9). Por este motivo, concordamos com o pesquisador quando ele afirma que é necessário ter paciência e disposição a dar pequenos – mas corretos – passos rumo a uma educação revolucionária. Para Tonet (2012, p. 42), “[...] É preciso reorientar toda a luta social num

orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social [...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental — a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social — com o propósito de resolvê-lo *pela luta*.” (MÉSZÁROS, 1994, p.65-66).

sentido anti-capitalista e o tempo que isto pode durar é imprevisível. A atividade educativa pode contribuir para isto, mas não tomar a frente do processo”.

À luz desta interpretação, é essencial a assertiva de Tonet a respeito da importância de se realizar uma crítica radical à sociedade capitalista quanto de se retomar o pensamento marxiano:

[...] Se se quer dar conta dos complexos problemas que a transformação radical do mundo atual implica, então é preciso ir fundo na crítica das deformações e extravios sofridos pelo marxismo. Para isso, o resgate do espírito original – intrinsecamente crítico – do pensamento de Marx, é condição imprescindível (TONET, 2006, p. 10).

Ademais, Tonet (2005) alerta para o fato de que repensar a teoria revolucionária, na qual o pensamento de Marx ganha atenção especial, é uma das tarefas mais importantes da atualidade, porquanto há no interior da sociedade capitalista um julgamento de que seria impossível resolver os graves problemas enfrentados pela humanidade. Sobre isto, Tonet (2010, p.49) frisa que “[...] a reforma está ocupando todo o espaço, deixando para a revolução apenas um discurso vazio”.

Nesta dimensão, certamente a crítica imanente tem sua importância, de tal maneira que nos permite compreender a realidade na qual vivemos e, fundamentada pela teoria de Marx, como ressaltou Costa (2009, p. 32), “deve impulsionar em direção ao hoje e às possibilidades” da transformação dessa realidade. Complementamos esse pensamento destacando a importância de acrescentar a esta questão mais abrangente da transformação radical do mundo, a crítica radical na esfera da educação, a qual é objeto de nossa pesquisa. Sendo assim, é a partir deste entendimento de crítica apresentado nesta dissertação que analisamos os estudos críticos direcionados ao RCNEI. Entretanto, não queremos parecer ingênuos ao realizar uma investigação cuja finalidade seja a preocupação com o “teor crítico da crítica”.

Com efeito, temos a consciência de que a transformação da sociedade capitalista não se restringe a uma crítica radical de âmbito teórico à esfera educacional. Aliás, compreendemos que esta última, por sua vez, deve vincular-se a uma práxis revolucionária. Por conseguinte, conforme já declarado em momento precedente, a crítica radical é parte essencial de um projeto de superação da sociedade capitalista.

No âmbito da educação, estamos de acordo com Tonet (2012) ao argumentar que:

Propor, hoje, uma ‘educação emancipadora’ não pode passar de simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). (TONET, 2012, p.39).

Além disto, o autor destaca que tal atitude parece pouco diante da complexidade do problema, mas em seguida defende que “é melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada” (TONET, 2012 p.39). Todavia, assumir essa postura implica ter clareza do objetivo final; necessita da compreensão da lógica do sistema capitalista, bem como o entendimento das funções sociais da educação “[...] de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la” (Ibidem, p.39). E é nesta proposta de atividades educativas que apontem para a emancipação humana que inserimos a crítica radical na esfera da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta proposta de dissertação procuramos resgatar o pensamento de Marx. Com base na exposição e utilização de seu método, objetivou-se trazer à luz a importância do comprometimento intelectual com a crítica imanente ou, conforme definiu o próprio Marx, uma crítica de cunho radical. Neste sentido, a pesquisa perscrutou analisar os estudos críticos direcionados ao RCNEI, com a finalidade de apontar os limites e as possibilidades da criticidade destes estudos.

Para que tais considerações pudessem ser abordadas nesta pesquisa, apresentamos no primeiro capítulo o referencial teórico que nos serviu de base, seja ele o materialismo histórico e dialético sistematizado por Marx em sua Teoria da história. Num primeiro momento, versamos de maneira breve sobre a obra marxiana. Em seguida abordamos a questão do método de análise e do conceito de crítica para o autor alemão. Já no segundo capítulo, aludimos sobre o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, no que diz respeito à contextualização histórica do período que antecedeu a elaboração do documento. De maneira sucinta apresentamos as principais políticas educacionais voltadas à educação da criança pequena no Brasil.

Além disto, elucidamos o processo de elaboração do RCNEI e as características do documento. Ainda no segundo capítulo apresentamos os trabalhos que, fundamentados no materialismo histórico e dialético, dedicaram-se a realizar uma crítica ao documento oficial. E, por fim, no terceiro capítulo, aprofundamos a questão da crítica interna. Embora tenhamos apresentado o conceito de crítica em Marx no capítulo um, é no terceiro capítulo que aprofundamos o assunto por meio da contribuição de Tonet. É no capítulo três, também, que realizamos a análise dos estudos críticos.

Da análise realizada, depreendeu-se que, por mais que os estudos selecionados tenham realizado uma crítica intitulada materialista histórica ao RCNEI, foi possível superá-los no que diz respeito a crítica ao documento oficial. Verificamos que no âmbito do método, os estudos críticos não consideraram o aspecto revolucionário da teoria. O propósito foi superar a condição de discurso não revolucionário, além de estabelecer uma “atitude teórica” dialética que desconstrua internamente o discurso ideológico. Esse posicionamento teórico nos remete ao que Marx considera ser a crítica imanente, ou seja, a crítica radical do fenômeno estudado.

Contudo, como se trata de uma dissertação, o objetivo não é esgotar o assunto, mas, sim, colaborar com a discussão sobre o conceito de crítica no campo da educação. Dessa forma, finalizamos esta discussão de modo não conclusivo, isto é, sem que haja um

encerramento do assunto, pois conforme dissertamos nesta pesquisa, estamos embasados numa perspectiva dialética do conhecimento, o que significa dizer que o ciclo investigativo não se fecha, uma vez que está estruturado em espiral, de maneira que a síntese elaborada por meio desta discussão está aberta a possíveis superações desenvolvidas por trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. de; OLIVEIRA, E. M. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007a. p.75-118.

ALMEIDA, José Luis V. A superação da escola burguesa: eis a utopia. In: **Midterm Conference Europe 2003**: Critical Education – Education and utopia. Lisboa: Midterm Conference Europe, 2003a. p. 1-15. (Conferência).

ALMEIDA, J. L. V. de. Aprender a aprender: uma sedução, com base na escola nova, para afirmar a escola burguesa. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2007b. p. 113-122.

ALMEIDA, S. V. de; LARA, Â. M. de B. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 106-117, mar, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10_17.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos, **Revista Aleph**: infâncias, Rio de Janeiro, ano V, n. 16, p. 1-19, nov, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996. p. 395-420.

ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.13. Disponível em:< <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13222.pdf>>, Acesso em 2 dez. 2013.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: _____; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p.13-36.

BITTAR, M. et al. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: _____; RUSSEFF, I. (Org.). **Educação Infantil – política, formação e prática docente**. 1º ed. Brasília: Plano, v.4, p. 33-50, 2003.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>>. Acesso em: 3 set. 2013.

BRASIL. **Decreto-lei** n.º 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dentre outras providências. p. 4. Título IV, art. 9. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 21 ago. 2013.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. DF. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 16/07/1990, p.13.563. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Lei nº 9.131**, de 25 de novembro de 1995. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de dezembro de 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 5 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

_____. **Projeto de Lei nº 8035/2010**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação: 2011-2020. MEC/SEF/UNESCO, 2011.

_____. MEC/SEF. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília: MEC, SEF, 1993. 120p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

BRASIL. MEC, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a. (pdf).

_____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994b. (pdf).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995a.

_____. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1996a.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998a, 2 v. Disponível em: <

http://www.revistaeci.com.br/Adm/Upload/Arquivos/Arquivo_4066298.pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b, 3vol. (pdf).

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2006a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em 3 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006b. 32 p. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006c, vol. 2v. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859>. Acesso em: 4 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Crêcheros para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 2009a. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c, 64p. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 5 set. 2013.

BRECHT, B. **Poemas**: 1913-1956. São Paulo: Editora 34, 2000. p.25.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2013.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA, G. M. da. Contribuição da análise imanente à pesquisa de textos. **Revista eletrônica Arma da crítica**, Ceará, ano 1, n. 1, p.24-33, janeiro de 2009. Disponível

em:<http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:artigos&Itemid=61>. Acesso em: 21 nov. de 2013.

CURY, C. R. Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 79-116.

JUSTEL, T. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e a Pedagogia da Infância como divulgadores do ideário construtivista: uma análise teórica de suas concepções de criança, professor e conhecimento. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos vol. 1, ano I, p.71-90, janeiro-julho de 2007. (pdf).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.9-58.

LARA, Â. M. de B.; SANTOS, C. A. A. de. Estado, neoliberalismo e educação infantil: reflexões preliminares. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Arq Mudi. 2007;11 (Supl.2), p. 398-402. Disponível em: <http://www.mudi.uem.br/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/065.pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOPES, L. B. de F. **Repercussões da política internacional na política para educação infantil brasileira pós 1990**. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

MALAGODI, E.; GIANOTTI, J. A. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. p. 5-18. (Os pensadores).

MARSÍGLIA, A. C. G. A intervenção em uma instituição de educação infantil. In:_____. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.61-66.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-268.

_____. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: Introdução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”:** de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel:** Introdução. São Paulo: Boitempo, 2010c, p. 145.

_____. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família ou a crítica da crítica crítica:** contra Bruno Bauer e Consortes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. A Teoria da Alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006, p. [91]-111.

_____. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 219-245.

MOÇO, A. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010: as metas do atual Plano Nacional de Educação estão longe de ser cumpridas: confira os resultados e o que esperar da nova versão. **Revista Nova Escola**, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

MOLINA, A. A. Políticas **educacionais, infância e linguagem:** uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2004.

MORAES, L. E. P. de. **Materialismo histórico e dialético:** método, práxis, educação. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

MOREIRA NETO, E. A. O conceito de crítica nas obras de juventude de Marx. **Revista Aurora**, Marília, ano II, n.º 3, p.90-98, dez. 2008. Disponível em:<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_06.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

MOREIRA NETO, Estevam Alves; LIMA, Elaine Cristina dos Santos; TONET, Ivo. O conceito de crítica em Marx. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, ano 1, n.1, p.166-171, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/ivo03.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

MÜLLER, F. Infância em resistência às políticas internacionais. In: BITTAR, M.; RUSSEFF, I. (Org.). **Educação Infantil – política, formação e prática docente.** 1.º ed. Brasília: Plano, 2003, v.4, p. 11-31.

OLIVEIRA, Z. R. de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In:_____. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-123.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 5-18.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 6 set. 2013.

PAULO NETTO, J. O método em Marx. **Palestra** proferida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. 2002. Anotações pessoais. Disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/jos%C3%A9_p_netto__curso_o_m%C3%A9todo_em_marx_->. Acesso em: 28 mai. 2013.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROCHA, H. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia**. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, J. C. **Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

_____; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 39, p.119-135, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art07_39.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

SILVA, R. da. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t001.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2013.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural**. 2007, 154f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TONET, I. Marxismo para o século XXI. Revista **Espaço Acadêmico**, ano V, nº51, s/n. Agosto de 2005a. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/051/51tonet.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2005b, p.106-107. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Qual marxismo?** [S.I.: s.n.], [2006], p. 1-10. Disponível em:<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Qual_marxismo.pdf>. Acesso em 14 nov. 2013.

_____. Um novo horizonte para a educação. In: **I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação**, IBILCE-UNESP- São José do Rio Preto, nov./dez. 2007. p. 1-23. (Conferência)

_____. Marxismo e democracia. In: **Democracia e políticas sociais na América Latina**. BORGES, L. F. P. e MAZZUCO, N. C. (orgs). São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-21. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_DEMOCRACIA.pdf>. Acesso em 10 jul. 2014.

_____. Prefácio. À propósito de *Glosas Críticas*. In: MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 135-145, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Educação e revolução. In: _____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 27-43.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

Sites Consultados:

<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/222/reforco-para-a-educacao-publica>