

ROSANE CÂNDIDA DE ALMEIDA

**AS ABORDAGENS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA BRASILEIRA**

GOIÂNIA-GO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ROSANE CÂNDIDA DE ALMEIDA

**AS ABORDAGENS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA-GO

2016

A447a Almeida, Rosane Cândida

As abordagens do conhecimento na educação infantil
[manuscrito]: um estudo a partir da produção bibliográfica
brasileira/ Rosane Cândida de Almeida.-- 2016.

216 f.; 30 cm.

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Goiânia, 2016

Inclui referências p.188-96

1. Educação - Conhecimentos e aprendizagem. 2. Educação
de crianças. 3. Sociologia educacional. 4. Educação e Estado.

I. Siqueira, Romilson Martins. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.2(043)

"AS ABORDAGENS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA BRASILEIRA"

Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 27 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)


Dra. Ângela Maria Scalabrim Coutinho / UFPR


Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (suplente)

Dra. Denise Silva Araújo / UFG (suplente)

Dedicatória

Aos meus pais, Valter Divino de Almeida e Ivanize Dias de Almeida (*in memoriam*). Pelo carinho, por ensinar-me a jamais desistir e sempre acreditarem em mim. Devo aos dois o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permite compreender que todos os dias são possibilidades de recomeçar.

À minha família, que com todas as suas contradições me ensina a amar incondicionalmente.

Ao professor Romilson Martins Siqueira, pela sua generosidade em compartilhar saberes, pela amorosidade e amizade presente nas orientações, pelas vivências já compartilhadas e outras que estão por vir e pelo reconhecimento dos meus limites.

À professora Beatriz Zanata, pela forma propositiva que desenvolveu as atividades em duas disciplinas deste curso de mestrado e pela partilha de saberes sobre a produção científica.

À professora Cláudia Valente Cavalcante, pela participação na banca de qualificação deste trabalho de forma pontual e propositiva.

Ao professor José Carlos Libâneo, pela significativa contribuição durante todo o curso desde as aulas na disciplina de Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

À professora Ângela Maria Scalabrin Coutinho por aceitar estar conosco e realizar um diálogo compromissado com as questões da Educação Infantil.

À professora Carla Monteiro pela revisão desta dissertação.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela acolhida e pela contribuição nesta etapa da minha formação acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação pela licença aprimoramento e aos seus profissionais que expressam compromisso com a Educação Infantil Pública.

Ao Conselho Municipal de Educação e aos seus profissionais, pelo respeito ao meu trabalho e pela compreensão no meu período de afastamento.

À CAPES pela concessão da Bolsa de estudo na modalidade PROSUP.

Ao Rômél, pelo companheirismo que me faz sentir que dias melhores são aqueles que temos alguém por perto.

As amigas Regilene, Elizângela, Carol e Daniella Vasconcelos por estarem presentes em muitos momentos da minha vida e me amarem não somente pelo que sou, mas também pelo que posso ser a cada novo dia.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Educação na Infância da PUC-GO, pela cultura de estudo e investigação.

A Hellen, Gabriela, Pedro e Miguel, sobrinhas e sobrinhos, por me tronarem tia todos os dias.

Aos colegas da turma de mestrado pelos bons e momentos em sala de aula e no pátio.

À Vilma Ribeiro de Almeida e Wilma Luíza Pinto, pela confiança, pelo carinho e pelo respeito durante esta jornada do mestrado. Desejo que a convivência com vocês seja para toda a vida.

É

É!

*A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor...*

*A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade...*

É!

*A gente não tem cara de panaca
A gente não tem jeito de babaca
A gente não está
Com a bunda exposta na janela
Prá passar a mão nela...*

É!

*A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação...*

É! É! É! É! É! É! É!...

(Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa inscrita na linha de pesquisa Educação Sociedade e Cultura tem por objetivo compreender o debate sobre as abordagens do conhecimento na Educação Infantil, considerando os trabalhos completos apresentados durante as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho nº 07 (GT07) Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Reconhecendo que a Associação é *lócus* de produção científica que reverbera suas pesquisas na formação inicial e continuada de professores por meio da produção bibliográfica brasileira na forma de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e comunicações em eventos acadêmicos. Dessa forma, teve como objeto de estudo o debate sobre as abordagens do conhecimento na Educação Infantil. A relevância deste trabalho se justifica na necessidade do próprio campo da Educação Infantil em discutir a relação entre criança e processo educacional institucionalizado. Nesta perspectiva, esta pesquisa se constitui como um estudo situado naquilo que já foi produzido sobre o tema na relação com outras prerrogativas: a) As funções e as finalidades da educação institucionalizada das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; b) A infância como tempo da vida dos sujeitos destinatários desta educação; c) A cultura como prática social humana; d) A experiência como condição necessária para afirmar a possibilidade de ser narrada; e) O currículo e o conteúdo, como objetos do campo pedagógico. Evidencia-se que estas categorias não se excluem e nem se repelem, mas se constituem mutuamente, oferecendo pistas para se pensar criticamente o conhecimento às crianças na Educação Infantil. Destaca-se que este trabalho se constitui como uma pesquisa do tipo bibliográfica com análise de conteúdo. Tem como método de estudo e compreensão o Materialismo Histórico Dialético uma vez que este permite apreender o objeto de estudo situado nas contradições sociais, que permeiam as tensões entre inclusão e exclusão das crianças na apropriação do conhecimento. Esta tensão é apenas um emblema da lógica que orienta a sociedade quando se trata de compreender o lugar do sujeito e o domínio do conhecimento sistematizado. Para essa análise, consideraram-se as relações: passado-presente, parte-todo, universalidade-singularidade, história-historicidade, movimento, dialeticidade e contradição. Quanto ao referencial teórico para encaminhar a análise dos dados, a pesquisa buscou aporte em diferentes enfoques conceituais, que se articulam na apreensão do objeto de pesquisa, à saber: a) Pedagogia da Infância representada por ROCHA (1999 e 2008), em articulação com os estudos de KRAMER (2001, 2003, 2006, 2009 e 2010) e BARBOSA (2008 e 2010); b) Psicologia Histórico-cultural a partir de VIGOTSKI (1998 e 2000) e PRESTES (2012); c) Teoria Crítica em interlocução com ADORNO (1985), HORKHEIMER (2000) e MARCUSE (1978); d) Sociologia da Infância a partir de CORSARO (2009 e 2011) e SARMENTO (1997 e 2005); e) Estudos Culturais no contexto da produção materialista de WILLIAMS (1979, 1992, 2007 e 2011).

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Infantil Institucionalizada. Conhecimento.

ABSTRACT

This research, based on the search line of “Education Society and Culture”, aims at understanding the discussion on the approaches of knowledge in early childhood education, considering the final works presented during the Annual Meeting of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) in Group Work No. 07 (GT07) “Education of Children from 0 to 6”, recognizing that the Association is a scientific production locus that reverberates its researches in initial and continuing teacher’s training throughout the Brazilian bibliographic production in the form of journal articles, book chapters and communications in academic events. Thus, we had as object of study the debate on approaches to knowledge in early Childhood Education. The relevance of this work is justified by the need for the field of early Childhood Education itself discuss the relationship between child and institutionalized educational process. In this perspective, this research constitutes a study based on what has already been produced on the subject in relation to other prerogatives: a) Functions and purposes of institutionalized education of children from 0 to 5 years and 11 months of age; b) Childhood as the life time of the subjects addressed in this education; c) Culture as human social practice; d) Experience as a necessary condition to assert the possibility of being narrated; e) The curriculum and content as the pedagogical field objects. It is evident that these categories are not mutually exclusive, nor repel each other, but they are mutually offering clues to think critically the knowledge towards children in kindergarten. It is emphasized that this work is a bibliographical research with content analysis. It has, as a method of study and understanding, the Dialectical Historical Materialism since this allows us to apprehend the object of study located in the social contradictions that permeate the tensions between inclusion and exclusion of children in the appropriation of knowledge. This tension is but one logical emblem that guides society when it comes to understanding the place of the subject and the area of systematized knowledge. For this analysis, we considered the relations: past-present, part-whole, universality-uniqueness, history-historicity, movement, dialectics and inconsistency. As to the theoretical framework to route the data analysis, the survey sought input on different conceptual approaches, which are articulated in the apprehension of the research object, such as: a) Education of Children represented by ROCHA (1999 and 2008), in conjunction with the studies of KRAMER (2001, 2003, 2006, 2009 and 2010) and BARBOSA (2008 and 2010); b) Historical-Cultural Psychology from Vygotsky (1998 and 2000) and PRESTES (2012); c) Critical Theory in dialogue with Adorno (1985), HORKHEIMER (2000) and Marcuse (1978); d) Sociology of Childhood from CORSARO (2009 and 2011) and SARMENTO (1997 and 2005); e) Cultural Studies in the context of materialistic production WILLIAMS (1979, 1992, 2007 and 2011).

Keywords: Basic Education. Institutionalized Child Education. Knowledge.

LISTA DE SIGLAS

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANFOP - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF – Constituição federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

GT 07 – Grupo de Trabalho da Educação das Crianças de 0 a 6 anos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

MEC – Ministério da Educação

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG/EDU - Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado na busca de periódicos no banco de dados da CAPES.....	20
Quadro 2 – Resultado na busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES	20
Quadro 3 – Crescimento de vagas na Educação Infantil, pública, no país, entre 2014 e 2015	75
Quadro 4 – - Levantamento quantitativo de trabalhos completos, apresentados, no GT 07, por região do país	107
Quadro 5 – Distribuição regional dos cursos de Pós-Graduação em Educação, 2016.....	109
Quadro 6 – Trabalhos selecionados para análise de conteúdo	110
Quadro 7 – Áreas de abrangência dos trabalhos selecionados.....	115
Quadro 8 - Abordagem da Educação Infantil nos campos da Educação	115
Quadro 9 - Abordagem da pesquisa empírica	116
Quadro 10 –Instrumentos de recolha de dados nas considerando as 14 pesquisas que utilizaram dados empíricos.....	118
Quadro 11 –Ocorrências sobre a função social da Educação Infantil nos trabalhos analisados.....	120
Quadro 12 –Ocorrências sobre a abordagem da de infância nos trabalhos analisados	122
Quadro 13 –Ocorrências sobre a abordagem da criança nos trabalhos analisados	124
Quadro 14 – Ocorrências sobre a abordagem do conhecimento nos trabalhos analisados.....	130
Quadro 15 – Ocorrências sobre a abordagem da cultura nos trabalhos analisados	146
Quadro 16 – Ocorrências sobre a abordagem da experiência nos trabalhos analisados.....	156
Quadro 17 – Ocorrências sobre a abordagem de conteúdos nos trabalhos analisados.....	161
Quadro 18 – Ocorrências sobre a abordagem do currículo nos trabalhos analisados	165

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O CONHECIMENTO NA TRAMA DA RELAÇÃO CULTURA-CIÊNCIA-ESCOLA	25
1.1 O CONHECIMENTO COMO PRODUTO DA CULTURA HUMANA	26
1.2 O CONHECIMENTO NAS TRAMAS DAS CIÊNCIAS	35
1.3 O CONHECIMENTO E SUA CONVERSÃO EM (DES)RAZÃO	44
1.4 O CONHECIMENTO E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NA ESCOLA	53
CAPÍTULO II - DISCURSO OFICIAL E DISCURSO ACADÊMICO: TENSÕES NO DEBATE ACERCA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL INSTITUCIONALIZADA	67
2.2 O DISCURSO OFICIAL SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
2.3 CONHECIMENTO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSO OFICIAL E DISCURSO ACADÊMICO	84
2.4 CONHECIMENTO E CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSO OFICIAL E DISCURSO ACADÊMICO	93
CAPÍTULO III - A PESQUISA E A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ANPed: CAMPO DE DEBATE NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA	100
3.1. O CAMPO DE PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: O GRUPO DE TRABALHO 07 DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO (ANPED)	101
3.2. A SELEÇÃO DE TRABALHOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	107
3.2.1. A apreensão dos Métodos de Pesquisa e configuração dos Campos Teóricos	114
3.2.2. A configuração do campo metodológico	117
3.2.3. A Função Social da Educação Infantil e o lugar do conhecimento	120
3.2.4. Os tempos da vida e seus sujeitos	121

CAPÍTULO IV- O CONHECIMENTO E SUAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE (RE)VELAM AS PRODUÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO 07 DA ANPEd?	130
4.1. SOBRE A ABORDAGEM DO CONHECIMENTO	130
4.2. SOBRE A ABORDAGEM DA CULTURA	146
4.3. SOBRE A ABORDAGEM DA EXPERIÊNCIA.....	156
4.4. SOBRE A ABORDAGEM DE CONTEÚDOS	161
4.5. SOBRE A ABORDAGEM DO CURRÍCULO.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	188
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender o debate sobre as abordagens do conhecimento na Educação Infantil, considerando os trabalhos apresentados durante as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho nº 07 (GT07) Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Reconhecendo que a Associação é *lócus* de produção científica que reverbera suas pesquisas na formação inicial e continuada de professores por meio da produção bibliográfica brasileira na forma de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e comunicações em eventos acadêmicos. Este objetivo se desdobra em outros dois: a) Investigar nos trabalhos apresentados na ANPEd como o conhecimento, na Educação Infantil, está expresso e nomeado; b) Aprender no debate dos pesquisadores, por meio de suas produções, as relações que expressam o conhecimento na Educação Infantil.

Esta pesquisa se orientou a partir do seguinte problema de estudo: tomando como campo de pesquisa as produções científicas apresentadas no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da ANPEd, como se tem constituído o debate sobre o conhecimento na Educação Infantil? Este problema se desdobra em torno de uma problemática que aponta para outras questões: como situar o conhecimento expresso no currículo, no qual se propõe articular as “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009b, Art. 3º) sem apresentar aos profissionais caminhos de como realizar esta promoção, considerando os sujeitos e os seus tempos de vida? É possível, para a Educação Infantil, resguardar as suas especificidades e a sua identidade sem se recusar a um trabalho propositivo e intencional que produza uma prática educacional pedagógica e que proponha às crianças produção e apropriação do conhecimento que elas desejam e precisam? Será que estas questões não ressoam na Pedagogia, nos campos do Currículo e da Didática, cujos objetos de estudos são o “que” e o “como” ensinar? Pode-se considerar o ensino como condição para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Será que as questões anteriores se deslocam da política nacional para formação de professores? Destaca-se que não há respostas prontas para essas indagações. Todavia, esta pesquisa não se propõe a elucidá-las, mas, considerá-las para apreender as tensões persistentes do campo da Educação Infantil no que se refere ao conhecimento.

No que diz respeito ao objeto de estudo, o conhecimento na Educação Infantil, afirma-se que as diferentes abordagens têm orientado as propostas curriculares para esta etapa

educacional, a formação dos professores e, conseqüentemente, as ações realizadas nos espaços educacionais pedagógicos. Portanto, esta pesquisa se localiza no debate acadêmico em que o campo produz com base em tensões que revelam modos de abordagem do conhecimento para as crianças nesta etapa educacional. Dessa forma, destaca-se que não propõe-se um estudo acerca do conhecimento curricular bem como de uma necessária ampliação, complexificação e diversificação de conhecimentos para os diferentes grupos etários. Entretanto, reconhece-se que há especificidades no modo de produzir e na necessidade por conhecimentos entre as crianças de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos.

Este trabalho se justifica na necessidade do próprio campo da Educação Infantil em ampliar o debate sobre a relação entre criança e processo educacional institucionalizado. Observa-se que esta relação apresenta contradições desde a institucionalização desta etapa, que procura afirmar uma identidade própria diferente de outras. Na tentativa em se afirmar, a partir da negação daquilo que está identificado como processos constitutivos de outras etapas, surgem às tensões com os aspectos educacionais que historicamente estiveram situados na escola. Essas tensões se expressam no conflito entre o escolar e o não escolar, o ensino e a sua negação, o conhecimento tratado de forma intencional ou espontaneísta. Nesta perspectiva, esta pesquisa se constitui como um estudo situado naquilo que já foi produzido sobre o tema em relação a outras prerrogativas a) As funções e a finalidades da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos¹; b) A infância como tempo da vida dos sujeitos destinatários desta educação; c) A cultura como prática social humana; d) A experiência como condição necessária para afirmar a possibilidade de ser narrada; e) O currículo e o conteúdo, como objetos do campo pedagógico. Evidencia-se que estas categorias não se excluem e nem se repelem, mas se constituem mutuamente, oferecendo pistas para se pensar criticamente o conhecimento às crianças na Educação Infantil.

Quanto ao referencial teórico para orientar a análise dos dados, a pesquisa buscou aporte em diferentes enfoques conceituais que se articulam na apreensão do objeto da

¹A institucionalização da Educação Infantil tem como marco a Lei nº 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que inicialmente correspondia ao período de 0 a 6 anos de idade. Posteriormente, a regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos, incorporou-se, também, às crianças de seis anos, nesta etapa educacional. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e tornou meta o Ensino Fundamental de nove anos. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou a LDB, e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Em consonância às leis anteriores a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu-se obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e definiu-se prazo à implantação, pelos sistemas, até 2010. Nesse sentido, destaca-se que, do ponto de vista legal, a Educação Infantil compreende o período da faixa etária de zero a cinco anos de idade. Entretanto é bastante recorrente a referência a ela como de 0 a 6 anos. Nesta pesquisa, em consonância com o GT-07 e com muitos autores estudados, será usado preferencialmente 0 a 6 para se referir a faixa etária correspondente à Educação Infantil.

pesquisa. Neste aspecto, a Pedagogia da Infância foi chamada para o debate como possibilidade de apreender as especificidades da Educação Infantil representada por ROCHA (1999 e 2008), em articulação com os estudos de KRAMER (2001, 2003, 2006, 2009 e 2010) e BARBOSA (2008 e 2010). Já a Psicologia Histórico-cultural participou do trabalho dialogando sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento humano: VIGOTSKI (1998 e 2000) e PRESTES (2012). Da mesma forma, a Teoria Crítica foi proposta como referencial de denúncia da formalização e instrumentalização do conhecimento na sociedade e do anúncio da possibilidade de outra formação às crianças assentada em sua autonomia, destacando-se aspectos da consolidada sociedade industrial e do desenvolvimento da razão crítica na interlocução com ADORNO (1985), HORKHEIMER (2000) e MARCUSE (1978). Igualmente, a Sociologia da Infância foi tomada como referência para a compreensão de infâncias e crianças contemporâneas apreendidas a partir dos apontamentos de CORSARO (2009 e 2011) e SARMENTO (1997 e 2005). Por fim, os Estudos Culturais foram referências para se compreender a cultura no contexto da produção materialista de WILLIAMS (1979, 1992, 2007 e 2011).

Para proceder à análise dos dados foi proposto como método de estudo e compreensão o Materialismo Histórico-Dialético, uma vez que o método permite elucidar o objeto de estudo a partir das contradições sociais, que permeiam a tensão entre inclusão e exclusão das crianças na apropriação do conhecimento. Este processo é apenas um emblema daquilo que se opera na sociedade quando se trata de compreender o lugar do sujeito e o domínio do conhecimento sistematizado. Nessa tensão, ora o conhecimento na Educação Infantil é subsumido, ora negado e ora instrumentalizado. Desse processo, resulta uma prática educativa que situa a criança na condição de a-sujeitamento. Para essa análise, consideraram-se as relações: passado-presente, parte-todo, universalidade-singularidade, história-historicidade, movimento, dialeticidade e contradição.

Ademais, “quando falamos de métodos estamos falando de formas de construir o conhecimento” (GATTI, 1999, p.2). Portanto, a escolha de um método está relacionada ao caráter ético-político da produção do conhecimento para a compreensão e transformação do mundo físico, social e cultural pelo próprio homem. Considerando que a sociedade encontra-se em profunda desigualdade de condições para acesso aos bens materiais e culturais, um caminho teórico não pode ser construído desconsiderando essa realidade, o que implicaria em refletir a partir de bases epistemológicas comprometidas em revelar a lógica das relações sociais permeadas pelo poder da dominação e da subordinação.

Para Mioto e Lima (2007), “pode-se considerar a metodologia como uma forma do discurso que apresenta o método escolhido como a lente orientadora de todo o processo de investigação e de análise realizado” (p. 39). Isto posto, a metodologia está subordinada ao método. É ele que delinea a escolha dos procedimentos metodológicos. Considerando o objetivo desta pesquisa, destaca-se que este estudo se constitui como uma pesquisa do tipo bibliográfica com análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica, também, pode utilizar instrumentos, como gráficos e tabelas, para pinçar, nas diferentes etapas de leitura, elementos que se relacionem com o objeto de estudo, como conceitos, autores, expressões e filiações teóricas. É uma metodologia para fundamentar teoricamente o objeto de estudo e subsidiar a análise futura dos dados obtidos. Implica em compressão crítica do estudo realizado, diferindo da revisão bibliográfica ou revisão da literatura, sendo estes pré-requisitos para realização de qualquer pesquisa, limitando-se à coleta e à compreensão dos dados contidos nas fontes pesquisadas.

Nesse tipo de pesquisa, a flexibilidade na apreensão dos dados permite o tratamento dialético, “pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado” (MIOTO; LIMA, 2007, p. 44).

Em relação à análise de conteúdo, toma-se esta opção com vista ao tratamento de informações, cujo objetivo é compreender o significado das comunicações, o que elas expressam, ou ocultam, possibilitando a apreensão de sentidos manifestos ou latentes. De acordo com Franco (2005), a análise de conteúdo permite a inferência no conteúdo ou na mensagem “verbal, (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada” (p. 13), por meio das indagações do pesquisador. Portanto, a análise de conteúdo:

assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que estabelece entre linguagem, pensamento e ação (p. 14).

Franco (2005) destaca na técnica de análise de conteúdo, as atividades de pré-análise. Nesta pesquisa esta ação considerou um recorte temporal. Tomou-se como referência o período 2009-2013, após instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Res. CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que compreende as Reuniões ocorridas em 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Destaca-se que a Reunião Anual da

ANPEd ocorrida em outubro de 2009 antecede a aprovação da referida Resolução. Entretanto, considerou-se pertinente a inclusão desta. Haja vista que durante todo o ano de 2009 foram realizadas audiências públicas e debates sobre o documento sendo que um deles ocorreu na própria Reunião Anual da ANPEd de 2009. Assim, pressupõe-se que o referido período possa intrinsecamente revelar relações e tensões entre o discurso oficial e os trabalhos produzidos na Pós-Graduação, no que diz respeito ao conhecimento para as crianças da Educação Infantil.

Inicialmente realizou-se a revisão bibliográfica por meio de busca por trabalhos da área da Educação que atendessem pelos descritores Educação Infantil e conhecimento. Para este procedimento utilizou-se do Banco de Dados do Portal de Periódicos, Dissertações e Teses, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Na procura por artigos encontrou-se seis resultados, com os descritores Educação Infantil e conhecimento. Nestes seis trabalhos foram lidos os resumos e coletados dados quanto ao título, autor, periódico em que foi publicado e a relação com o objeto da pesquisa. Em 2009 e 2010 não foram encontradas publicações em periódicos sobre a temática; em 2011 se encontrou apenas um artigo científico com o objetivo de explicitar os conhecimentos das crianças sobre textos; em 2012, localizou-se dois artigos científicos: o primeiro, discutindo a relevância do brincar para a construção dos conhecimentos das crianças, e o segundo sobre a apreensão das crianças aos conhecimentos históricos; em 2013, descobriu-se três artigos científicos, sendo o primeiro sobre o conhecimento que os professores de Educação Infantil têm sobre saúde bucal, o segundo sobre o entendimento que os funcionários têm sobre alimentação infantil e o último sobre a contribuição dos saberes produzidos sobre narrativas orais para a linguagem infantil. Observa-se que em nenhum dos artigos científicos encontra-se explicitado o interesse em investigar, na Educação Infantil, o conhecimento em seu caráter geral.

Quanto à busca realizada por teses e dissertações, utilizou-se os mesmos descritores, Educação Infantil e conhecimento. Foram encontradas seis dissertações e uma tese. Destes trabalhos, leu-se o resumo e coletou-se: ano de conclusão, região do país, universidade, titulação, título, autor, relação com o objeto da pesquisa, nome do orientador e agência financiadora. Nos anos de 2009 e 2010, nenhum trabalho foi encontrado pela perquisição. Em 2011, duas dissertações; uma da Região Sudeste, discutindo as possibilidades da produção de conhecimento aportando-se em leituras e produções de imagens e outra da Região Sul, com o propósito de discutir o percurso do conhecimento técnico e da sabedoria prática para a ação docente. Em 2012, há uma tese e uma dissertação da Região Sudeste e uma dissertação da Região Sul. A tese discute o conhecimento matemático na Educação Infantil, enquanto a

dissertação trata como se dá a construção de conhecimentos e a produção do saber na psicose infantil. A dissertação da Região Sul tem por objeto o jogo no contexto da sala de aula de Educação Infantil. Em 2013, há uma dissertação que problematiza a triangulação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil, considerando o protagonismo compartilhado.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, descritos acima, identificou-se que não apresentavam uma relação direta com o objeto da pesquisa. Todavia, estes dados preliminares orientaram outra busca por artigos, dissertações e teses no referido Portal da CAPES, apoiando-se nos descritores conteúdo, currículo, linguagem e conceitos, os quais, também, foram associados ao descritor Educação Infantil. A busca apresentou resultados relevantes para os descritores Educação Infantil e Currículo, e Educação Infantil e Conteúdo.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 1 e o Quadro 2, onde se relacionam os artigos científicos e as dissertações localizados no Banco de Dados do Portal de Periódicos, Dissertações e Teses da CAPES e que compõem a base do acervo da revisão bibliográfica

Quadro 1 - Resultado da busca por artigos científicos no banco de dados da CAPES (2009-2014)

Artigos			
Descritores: Educação Infantil e Currículo			
Ano	Título do trabalho	Autor	Periódico
2010	Educação Infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos	- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de	Revista Espaço do Currículo, Vol 3, Iss 1, Pp 451-461 (2010)
2012	Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais	- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de - DIAS, Adelaide Alves	Revista Espaço do Currículo, Vol 3, Iss 2, Pp 626-641 (2011)
2014	Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil	- BRITO, Keila Rosa Dos Santos	Revista Educação Por Escrito, Vol 5, Iss 1, Pp 68-79 (2014)
Descritores: Educação Infantil e Conteúdo			
Ano	Título do trabalho	Autor	Periódico
Não foi encontrado nenhum resultado			

Fonte: Banco de dados da CAPES, Periódicos (2016)

Quadro 2 - Resultado na busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES (2009-2014)

Teses e Dissertações				
Descritores: Educação Infantil e Currículo				
Ano	Universidade/ Titulação	Título do trabalho	Autor	Orientador
2011	Mestrado acadêmico PUC-RJ	Educação Infantil - com quantas datas se faz um currículo?	MAIA, Marta Nidia Varella Gomes	Sônia Kramer
	Mestrado acadêmico UNIVALI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma	LOPES, Ariene	Veronica Gesser

		proposta integradora ou interdisciplinar?		
2012	Mestrado acadêmico UFRJ	Referencial Curricular da Educação Infantil do município de Niterói: trajetórias e desafios	RODRIGUES, Michele Correa.	Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Descritores: Educação Infantil e Conteúdo				
Ano	Universidade/ Titulação	Título do trabalho	Autor	Orientador
2012	Mestrado profissional UFRS	Conteúdos na educação infantil: tensões contemporâneas	FERREIRA, Bruna Santos.	Gabriel de Andrade Junqueira Filho
2014	Mestrado acadêmico UNIVALI	O “lugar” dos conteúdos na Educação Infantil: dos textos aos contextos	STEIN, Elisa Kasprovicz	Veronica Gesser

Fonte: Banco de dados da CAPES, Teses e Dissertações (2016)

Destaca-se que esses trabalhos foram lidos na íntegra e coletados os seguintes aspectos: a) Dados de identificação; b) Tipo de pesquisa e instrumentos; c) Palavras-chave; c) Objetivos; d) Áreas disciplinares de abrangência; e) Enfoques teóricos; f) Concepções de infância e criança; g) Função social da Educação Infantil; h) Concepções de currículo, i) Concepções de conteúdo; j) Fundamentos epistemológicos a partir de autores mais citados.

Considerando-se os dados obtidos na revisão bibliográfica, delineou-se a pesquisa nos trabalhos do GT-07 da ANPEd. A escolha do campo de pesquisa justifica-se pelo reconhecimento da relevância da Associação. Seu estatuto tem por objetivo o desenvolvimento da Pós-Graduação e da pesquisa em educação, no qual o debate produzido, desde a sua criação em 1978, marca posicionamentos frente às políticas públicas da área no Brasil. No site da associação é possível acessar, a partir de 2000, a programação completa das Reuniões Anuais/Nacionais, inclusive os trabalhos apresentados nos 23 GTs², possibilitando a sua captura para mapear percursos das pesquisas.

Ao tomar o conhecimento na Educação Infantil, a contar da produção científica do GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, fez-se necessário apreender a historicidade da associação e do próprio GT, bem como apreender nos trabalhos apresentados, a sua natureza

²GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT019 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação e GT24 – Educação e Arte.

científica expressa nos enfoques teóricos, nos recortes temáticos e nas áreas de conhecimento que o campo da Educação Infantil tem estabelecido interlocução. Nesse sentido, é necessário esclarecer que o objetivo desta pesquisa não foi desenvolver uma análise que avaliasse ou que comparasse o que foi produzido pelos pesquisadores. Tomar esses trabalhos como dados da pesquisa, implicou compreender “como” e “quando” foram produzidos e sob quais dimensões teóricas foram sustentados de modo que revelam, ou ocultam, o conhecimento na Educação Infantil. A escolha dos trabalhos apresentados na ANPEd, apoiou-se na compreensão que estes refletem as temáticas debatidas nacionalmente e que seus referenciais teóricos e metodológicos revelam discursos predominantes, ou ocultados, pelo campo.

Em conformidade com o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa identificou-se 78 trabalhos (vide Anexo A) disponíveis no site da ANPEd. Nesse sentido, iniciou-se o processo de organização do banco de dados desta pesquisa. Após a leitura dos títulos e resumos não foi possível identificar relação direta com o objeto desta pesquisa, o conhecimento na Educação Infantil. Dessa forma, procedeu-se a leitura, na íntegra, de todos os trabalhos. Para a pesquisa selecionou-se aqueles que apresentaram relação com tema. O procedimento possibilitou a apuração de 18 trabalhos, 14 resultados de pesquisa empírica e quatro produções resultado da pesquisa teórica de caráter exploratório.

Para proceder a análise de conteúdo, elaborou-se uma planilha de leitura (vide Anexos B e C) para submeter os trabalhos selecionados. Este instrumento possibilitou mapear em cada trabalho 19 aspectos: abordagem da pesquisa e enfoques teóricos; áreas disciplinares de abrangência; autores citados no texto; autores mais citados, que fundamentam epistemologicamente o texto; campos de apreensão da Educação Infantil na Educação; conceito de conhecimento; conceito de conteúdo; conceito de criança; conceito de cultura; conceito de currículo; conceito de experiência; conceito de função social na Educação Infantil; conceito de infância; dados de identificação; dados gerais do tipo de pesquisa e instrumentos utilizados; objetivos; palavras-chave; recortes temáticos apresentados nos textos; referências bibliográfica completa.

Como observa-se, as planilhas de leitura continham inicialmente as categorias de análise, de modo que estas foram definidas *a priori*. Conforme Franco (2005), as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Quando definidas *a priori*, “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (p. 58). Para a proposição de categorias este trabalho considerou a pertinência e a aproximação que cada uma delas perfaz junto ao objeto, tendo por finalidade o desenvolvimento do problema.

Sobre a análise das categorias, destacam-se três aspectos: a) As categorias foram apresentadas na ordem de relevância que foram identificadas nos trabalhos, conhecimento, cultura, experiência, conteúdo e currículo; b) Os excertos foram transcritos literalmente. Informando-se a identificação de cada trabalho, porém, foram reorganizados em um novo texto, com base em aproximações temáticas que puderam evidenciar as tensões do debate, as presenças e as ausências teóricas cotejadas com o referencial produzido no campo e em outros que possibilitaram a análise de cada categoria; c) Ainda que os fragmentos se configurem como concepções, a análise deles pressupõe a apreensão dos conceitos o que implica reconhecê-los no que são e, portanto, como realidades.

A *exposição da dissertação* apresenta-se organizada em quatro capítulos que debatem, a partir dos seus objetivos, os aspectos do objeto de estudo. Ao mesmo tempo, os dados e as suas análises, constituem-se, organicamente, como um todo e pretendem problematizar o conhecimento na Educação Infantil.

No capítulo I, “*O conhecimento na trama da relação cultura-ciência-escola*” se discutiu a historicidade da produção do conhecimento, destacando o conhecimento científico situado na relação entre o sujeito e o objeto que se faz orientada pelo uso da (des)razão, reverberando na relação cultura-ciência-escola .

No capítulo II, “*Discurso acadêmico e discurso oficial: tensões no debate acerca do conhecimento na Educação Infantil*” problematizou-se a historicidade da Educação Infantil institucionalizada, entrecruzando o discurso oficial sobre currículo para esta etapa educacional e a revisão bibliográfica sobre o tema que teve como referência as produções disponíveis no Portal da CAPES no período 2009-2014.

No capítulo III, “*A pesquisa e a produção teórica sobre a Educação Infantil na ANPEd: campo de debate na constituição das políticas públicas para a infância*” abordou-se a história e constituição do campo de pesquisa – Educação Infantil, no Grupo de Trabalho GT-07, da ANPEd, no período 2009 a 2013 –, apreendendo as configurações e os contornos do que têm sido produzidos nos trabalhos referente ao campo teórico e metodológico de modo a evidenciar os temas recorrentes e ausentes.

No capítulo IV, “*O conhecimento e suas relações na educação infantil: o que (re)velam as produções do grupo de trabalho 07 da ANPEd?*” debateu-se a abordagem do conhecimento na Educação Infantil, apoiando-se nas concepções e mediações informadas nos trabalhos analisados. Os quais indicaram uma pulverização referente ao tema conhecimento na Educação Infantil que, quando citado, é predominantemente associado ao Ensino Fundamental e aos aspectos considerados do contexto escolar.

O percurso teórico produzido nesta dissertação se constitui em uma narrativa da experiência pessoal com a produção de conhecimentos, partilhada socialmente e situada na história daquilo que tem sido produzido no campo da Educação Infantil em interlocução com outros campos de estudo. Portanto, o trabalho é uma ação humana e não tem pretensões em esgotar o debate e tampouco apresentar soluções para os desafios que foram constituídos na história e que somente por ela poderão ser desenvolvidos.

CAPÍTULO I

O CONHECIMENTO NA TRAMA DA RELAÇÃO CULTURA-CIÊNCIA-ESCOLA

O presente capítulo trata da questão do conhecimento. Parte do pressuposto de que a sua expressão é ação/produção humana situada, histórica e socialmente, por meio do uso do pensamento e da razão. Neste caso, demonstra que todo ato da produção do conhecimento é marcado pela intencionalidade do sujeito no mundo, a fim de proceder ao esclarecimento da realidade. Enquanto houver a presença humana no mundo, haverá a produção do conhecimento, que pode operar na lógica da razão, ou (des) razão. Fato esse que pode velar ou (des)velar o mundo e as suas verdades. Assim, o homem, desde tempos remotos, busca compreender o mundo e a si mesmo por meio de opiniões, crenças e explicações, com o objetivo de se adaptar, ou transformar a realidade. A partir de sempre, estabeleceu uma relação com o meio, sendo que esta se configurou como ação do sujeito sobre a realidade do mundo físico e social. Desta relação produziu, pela ação consciente e pelo uso da (des)razão, o conhecimento científico. Mas, esta não é a única forma de conhecimento.

O senso comum, a religião, o mito, a arte e a filosofia são formas que coexistem com o conhecimento científico nas sociedades contemporâneas. Embora existam fronteiras entre elas, todas estas formas são realidades produzidas pelo homem, a partir de saberes acumulados coletivamente no decorrer da história da humanidade. Isso implica em compreender que os conhecimentos são produções determinadas pela história, pela cultura e pelas relações socioeconômicas de uma sociedade. Neste percurso, o homem produz conhecimento na esteira da História, condição que o coloca como sujeito que produz e, é, ao mesmo tempo, produzido pela sociedade.

Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é analisar e investigar como a razão instrumental é engendrada no conhecimento produzido pelo homem na História, na cultura, na sociedade e na escola. Dessa forma, a exposição do capítulo está organizada em quatro tópicos: a) O conhecimento, como produto da cultura humana; b) O conhecimento, nas tramas das Ciências; c) O conhecimento e a sua conversão em (des)razão; d) O conhecimento e a sua institucionalização na escola.

1.1 O conhecimento como produto da cultura humana

Para além da complexa estrutura biológica que constitui o homem, ele se difere de todos os outros animais pela capacidade refletir e produzir socialmente suas condições de existência mediada por símbolos e signos que constituem e são constituídos pela cultura. Os signos são construções culturais materiais, presentes na consciência, independentemente de sua presença física, que possibilita ao homem intervir e conhecer a realidade. A realidade da cultura é materializada, também, por objetos e produtos de uso cotidiano.

Para Schaff (1986), é a *aculturação*³ que diferencia o homem dos outros animais e nela ele se constitui dialeticamente como produto e produtor, sendo síntese da totalidade das relações sociais que forja a produção do conhecimento. Nesse sentido, o autor destaca que a linguagem cria uma imagem da realidade, sendo esta transmitida a partir da experiência socialmente acumulada na *filogênese*⁴. Mas, as principais determinações sociais do sujeito cognoscente estão explicadas pela *ontogênese*⁵ que forma o psiquismo, o consciente e o inconsciente do sujeito. Portanto, as determinações são ontogenéticas e filogenéticas que, na totalidade, produzem socialmente a existência concreta do homem. Esta existência é compreendida como cultura a partir da qual o homem é produto e produtor desta cultura. De acordo com Schaff (1986, p. 82),

O sujeito que conhece “fotografa” a realidade com a ajuda de um mecanismo específico socialmente produzido [a linguagem]. Além disso, “transforma” as informações obtidas segundo o código complicado das determinações sociais que penetram no seu psiquismo mediante a língua em que pensa, pela mediação da sua situação de classe e dos interesses de grupo que a ela se ligam, pela mediação das suas motivações conscientes ou subconscientes e, sobretudo, pela mediação da sua prática social sem a qual o conhecimento é uma ficção especulativa.

Considerando o autor, a linguagem é produto e produção da prática social e possibilita ao homem criar uma imagem da realidade que não é ela propriamente dita, mas é produzida por ela em condições históricas e sociais, portanto, concretas. Assim, conhecimento e linguagem são produto e processo da prática social. Ambos não são apreensões da realidade alheia à ação ao sujeito, tampouco meras representações do sujeito sobre a realidade. São

³O termo **aculturação** refere-se a um processo pelo qual duas ou mais culturas diferentes, por meio da interação social, originam mudanças numa delas ou em ambas. Portanto, é na aculturação que indivíduos, grupos ou povos modificam culturalmente assimilando e adaptando-se a outras matrizes culturais.

⁴Filogênese estuda o desenvolvimento do homem como ser cognitivo, a partir da evolução da espécie humana.

⁵Ontogênese é o estudo do desenvolvimento biológico e psicológico de um indivíduo, em particular, de uma espécie. Consiste no estudo do desenvolvimento do próprio ser.

sínteses de complexas relações cognitivas, sociais e históricas entre sujeito e objeto, em contextos e processos objetivos e subjetivos. Nesse sentido, conhecimento e linguagem são produtos culturais de ordem simbólica e material, portanto, resultados e processos da ação humana.

Investigar o conhecimento no campo da cultura é um trabalho possível em diferentes, diversas e, por vezes, contrastantes perspectivas teóricas. Nesta pesquisa, buscou-se um conceito coerente com o referencial teórico proposto e, ao mesmo tempo, de densidade teórica. A cultura, em sentido amplo, é indissociável da existência do homem. É na cultura que ele produz conhecimento. O homem é homem porque produz ação sobre a realidade, que é produzida por ele na sociedade em condições determinadas. Toda produção humana é trabalho que pode ser materializado no conhecimento produzido em contextos culturais e pertence à sociedade que o produziu por meio do trabalho. Nessa lógica, o conceito de cultura que, por ora se aporta, remete-se ao materialismo cultural de Raymond Williams nas obras “Marxismo e literatura” (1979), “Cultura” (1992), “Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade” (2007), “Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell” (2011a) e “Cultura e materialismo” (2011b).

Raymond Williams, em seu livro “Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade” (2007), afirma que o termo cultura é um dos mais complexos da língua inglesa. É utilizado em diferentes disciplinas e sistemas de pensamento. O conceito adquire seus contornos no desenvolvimento da história, modificando-se em conjunto com outros aspectos da sociedade que está associado por meio de relações dinâmicas e complexas.

Segundo Williams (2007b), a origem da palavra cultura é do verbo latim *colare* que significava cultivo da terra, produção agrícola e criação de animais. O sentido perdurou até o século XVIII, sendo que, ao final daquele período, passou a ser correspondente à civilização, para contrapor o estado natural, a barbárie. À época, consolidou-se a ideia da cultura como elemento diferenciador de classes sociais, destacando a concepção de que cultura era sinônimo de refinamento e característica das classes sociais europeias privilegiadas, social e economicamente. No século XIX, a noção de cultura começou a ser associada ao processo geral de desenvolvimento pessoal, em oposição ao social, estando ligado às artes, às religiões, às instituições, às práticas e aos valores distintos e, também, opostos ao que se nomeava de civilização. Desta forma,

há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992, p.13) (Grifos da autora).

Os estudos de Williams (1992) são relevantes para a compreensão do termo cultura.

Para explicitar este conceito, o próprio autor indaga o mundo a sua volta:

apenas quatro ou cinco anos transcorrido [...]as coisas poderiam ter realmente mudado tanto? Em busca de exemplos descobrimos que algumas atitudes gerais na política e na religião se alteraram, e concordamos que se tratava de mudanças importantes. Mas, constatei que me preocupava com uma única palavra, cultura, que eu tinha a impressão de estar ouvindo com muito mais frequência: não apenas é obvio, em comparação com as conversas no interior de um regimento de artilharia ou na minha própria família, mas em um cotejo direto com o âmbito universitário de poucos anos antes (id. *ibid*, p. 28).

Em sua obra “Cultura e Sociedade”, Williams destaca que “o foco mais evidente [...] [foi] traçar o desenvolvimento histórico do sentido das palavras indústria, democracia, classe, arte e principalmente, cultura nos pensadores ingleses de 1780 a 1950” (CEVASCO, 2001, p. 129). Esta obra marcou a busca pela compreensão do significado da cultura em sua totalidade, ou seja, na relação com a sociedade e com outras categorias associadas pelo autor, foi a chave para todo seu projeto de pesquisa:

procurei esclarecer a tradição, mas talvez seja possível continuar a partir deste ponto até alcançar uma plena reafirmação de princípios, considerando a teoria da cultura como uma teoria das relações entre elementos em todo um modo de vida. Precisamos também, nesses termos, examinar a ideia de uma cultura em expansão e seus processos detalhados. Pois vivemos em uma cultura que se expande e, no entanto, gastamos grande parte de nossa energia lamentando esse fato em vez de procurar entender sua natureza e condições (WILLIAMS, 2011a, p. 8).

Sendo assim, Williams (2011a) defende o desenvolvimento do conceito de cultura, considerando o seu movimento histórico ao analisar e interpretar a sociedade inglesa a partir do final do século XVIII, período da Revolução Industrial. Considerando o pensamento autor, “a ideia de cultura – a própria palavra, como é usada nos dias atuais – surgiu no

pensamento inglês no período que normalmente descrevemos como o da Revolução Industrial” (WILLIAMS, 1969, p. 11).

Nesse sentido, Williams faz um desvelamento do conceito de cultura, articulando-o às transformações históricas relacionadas ao modo industrial de produzir, à organização política em sistemas democráticos, à constituição das classes sociais que conseqüentemente produzem mudanças na cultura, na arte, na literatura. Para o autor, as modificações nas esferas econômica e política afetam o desenvolvimento de conceitos necessários à compreensão da sociedade, de modo a modificar a linguagem. Logo, as transformações no uso do conceito e de palavras como indústria, democracia, classe e arte relaciona-se às mudanças na compreensão do termo cultura.

Refletir sobre o conceito de cultura, neste autor, é uma atividade instigante e de retomadas de conceitos marxistas aparentemente esclarecidos. Ao expor, historicamente, o que se constitui enquanto cultura, nuances obscurecidas pelo marxismo ortodoxo são reveladas a partir da produção do próprio Marx. Williams (1979, 1992, 2007, 2011a e 2011b) propõe a compreensão de cultura como modo de vida em que base e estrutura se determinam mutuamente. Por esse aspecto, a cultura não pode ser compreendida apenas como uma esfera superestrutural determinada pela base, ou melhor, pela estrutura econômica. Severas críticas ao marxismo inglês foram apresentadas pelo autor, fundamentadas nos escritos do próprio Marx que, de acordo com Williams (2011), apresentou direções bastante profícuas para se analisar a cultura. Todavia, o autor não se ocupou em desenvolver uma teoria de cultura.

Seguindo essa lógica é necessário compreender o que Williams traz do materialismo histórico dialético para o conceito de materialismo cultural. Williams (2011a), no capítulo “Marxismo e cultura”, apresenta críticas ao marxismo ortodoxo inglês produzido até os anos 1940, que por falta de argumentos eficientes para desvelar às manifestações artísticas, estabeleceu um fosso entre cultura e sociedade:

grande parte dos textos “marxistas” dos anos de 1930 era, na verdade, a antiga queixa romântica de que não havia lugar na sociedade contemporânea para o artista e para o intelectual, como a nova cláusula subsidiária de que os trabalhadores estavam a ponto de por um fim ao antigo sistema e estabelecer o socialismo, que então iria prover um lugar assim. [...] Observo apenas o fato de a “cultura” não estar tão adiante, nem tão firmemente filiada ao futuro, como se acreditava naquele momento (p. 296-297).

Considerando Cevasco (2001), a explicação para a expressão materialismo cultural aparece pela primeira vez no livro *Marxismo e Literatura* (1977) e em um ensaio da autora publicado no mesmo ano:

demorei trinta anos para sair da posição marxista vigente (mesmo que desde o começo estive de acordo com sua forma mais geral) e chegar, através de um processo muito complexo de teorias e de investigações, à posição atual, que defino como “materialismo cultural”. A ênfase da tradição, sobre a produção (e não apenas a reprodução) de significados e valores por formações sociais específicas, sobre a centralidade da linguagem e da comunicação como forças sociais formadoras e sobre a interação complexa tanto das instituições e das formas quanto das relações sociais e das convenções formais, pode ser definida, se quisermos, como “culturalismo”, e até mesmo a velha dicotomia tosca (e positivista) entre idealismo/materialismo pode ser aplicada, se ajudar em alguma coisa. O que eu diria ter conseguido formular, mas necessariamente por esta via, é uma teoria da cultura como um processo produtivo (material e social) e das práticas específicas, as “artes”, como usos sociais de meios materiais de produção (da linguagem como consciência prática às tecnologias específicas da escrita e de formas da escrita, passando pelos sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação) (WILLIAMS, *apud* CEVASCO, 2001, p. 115).

Para a autora, “os trinta anos [que Williams se refere], remete a duas formações: à pessoal e a de um movimento intelectual de que ele é um dos membros mais destacados, a *New Left* britânica”. Portanto, o materialismo cultural é um conceito que apresenta um posicionamento político de Williams, que se constitui desde a sua infância em um vilarejo, cujo contexto familiar é socialista somado à suas experiências de militância política e pesquisa acadêmica.

Para compreender o que o autor nomeia por cultura, como um processo produtivo material e social, é necessário compreender a análise de Williams referente ao estudo de alguns conceitos: materialismo, determinação, base e estrutura. Em conformidade com o autor:

temos de reavaliar a “determinação” para a fixação de limites e o exercício de pressões, afastando-a de um conteúdo previsto, prefigurado e controlado. Temos que reavaliar a “superestrutura” em direção a uma gama de práticas culturais relacionadas, afastando-a de um conteúdo refletido, reproduzido ou especificamente dependente. E, fundamentalmente, temos de reavaliar “a base”, afastando-a da noção de uma abstração econômica e tecnológica fixa e aproximando-a das atividades específicas do homem em relações sociais e econômicas reais, atividades que contêm contradições e variações fundamentais e, portanto, encontram-se sempre num estado de processo dinâmico (WILLIAMS, 2011b, p. 47).

Acompanhar o reordenamento destes conceitos é uma tarefa pela qual o autor desvela os conceitos compreendendo seu desenvolvimento histórico situado em uma totalidade social. Os conceitos são apresentados na relação com o todo, enquanto este se articula as partes. Williams (2007, 2011a e 2011b) de forma crítica, e não ortodoxa, afirma que:

a crítica de Marx ao materialismo [...] [que] aceitava as explicações físicas da origem da natureza e da vida ,mas rejeitava as formas derivadas de argumento social e moral, quantificando a tendência inteira como materialismo *mecânico*. Essa forma de materialismo havia isolado os *objetos* e negligenciado ou ignorado os *sujeitos* [...] e em especial a atividade humana *subjetiva*. Daí a sua distinção entre um **materialismo mecânico** convencional e um novo **materialismo histórico**, que incluía a atividade humana como força primordial. A distinção é importante, mas deixa muitas questões em [ou sem?] solução. A atividade econômica humana – a atuação dos homens sobre o meio ambiente físico – era vista como primordial, mas para determinada interpretação todas as outras atividades, sociais, culturais, morais, eram simplesmente derivadas dessa [...] atividade primordial. (isso permite, uma nova livre associação com o sentido popular de **materialismo**: a atividade econômica é primordial, portanto os materialistas estão fundamentalmente interessados em atividades que produzem dinheiro – o que não é de modo algum o que Marx quis dizer.) O sentido de interação em Marx – o trabalho dos homens sobre as coisas físicas, o modo como executam e as relação que estabelecem para executá-lo e também o trabalho sobre a natureza humana , que realizam no processo de produzir o que precisam para subsistir – foi generalizado por Engels como **materialismo DIALÉTICO** (v.) e estendido a um sentido de leis, não só do desenvolvimento histórico, mas de todos os processos naturais ou físicos. Nessa formulação que é uma versão do marxismo, materialismo histórico refere-se à atividade humana e materialismo dialético aos processos universais. O que importa em relação a história das palavras, é que o materialismo histórico oferece explicações das causas do sentido [...] de **materialismo** – a preocupação egoísta com bens e dinheiro [...] descreve modos sociais e históricos para superá-lo e estabelecer a cooperação e reciprocidade. Naturalmente, esse ainda é um raciocínio **materialista** distinto dos tipos de raciocínio descritos, desfavoravelmente, como **IDEALISTAS** (v.), *moralistas* ou *utópicos*. Mas se levarmos em conta os sentidos complexos das palavras, trata-se de um argumento **materialista**, um argumento baseado no **materialismo**, contar uma sociedade **materialista** (WILLIAMS, 2007, p. 269-270) (Grifos da autora).

Diante da negação da afirmação marxista de cultura como esfera superestrutural, Williams incorpora em suas pesquisas o conceito gramsciano de hegemonia, que lhe garante manter a ideia da cultura como um modo de vida assentado na compreensão das relações das forças de dominação e subordinação. Williams (1979) afirma que hegemonia é um conceito mais amplo que “cultura”, ou seja, como “processo total” em que os homens definem e moldam suas vidas na totalidade. Nesse sentido, a diferencia de “ideologia”, afirmando que esta, em qualquer compreensão marxista, implica em um sistema de significações e valores, além de manifestação ou reflexo, de um interesse particular de classe. Dessa forma:

a hegemonia constitui, então, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas de suas vidas. Mas, não se trata de forma alguma, de um sistema estático, exceto na execução de um momento de uma análise abstrata. Ao contrário, só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendermos o processo

social real do qual ela depende: refiro-me ao processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande importância social (WILLIAMS, 2011b, p. 53-54).

Isso posto, entende-se que dentre os aspectos incorporados nas ações práticas, estão as determinações, consideradas na perspectiva de limites e pressões, manifestadas nas relações de dominação das classes sociais de uma sociedade. Portanto, a consciência prática orienta ações que, tanto corroboram, como negam os processos de dominação, desmontando a concepção da cultura como superestrutura, pois ela não é mero reflexo da base econômica social pura e simplesmente.

Williams (2011b) destaca que o conceito gramsciano de hegemonia cultural é extremamente profícuo, não apenas secundário e superestrutural, mas colocando-se como constitutivo e no limite do senso comum. Então, mais adequado para compreender a realidade da experiência social, do que o modelo base e superestrutura. O conceito de hegemonia está nas relações sociais em movimento: “temos de enfatizar que a hegemonia não é única; ao contrário, suas próprias estruturas internas são muito complexas e devem ser renovadas, recriadas e defendidas de forma contínua; pelo mesmo motivo, podem ser constantemente desafiadas e, em certos aspectos, modificadas” (p. 52).

A contribuição do conceito de hegemonia em Gramsci é reconhecida pelo autor como uma possibilidade de ampliar o conceito de cultura pela flexibilidade que esta possibilita pensar as formas de determinação necessárias para o (re)conhecimento da cultura como um modo de vida intrínseco, ou seja, da vida humana independente desta, ou daquela classe social. A convergência dos sentidos sociológicos e antropológicos do significado de cultura consolida a compreensão dessa como um modo de viver, produzindo significados e valores na sociedade em constante tensionamento entre permanências e rupturas nas relações cultura-sociedade e base-estrutura.

No ensaio “Base e superestrutura na teoria da cultura marxista”, o autor expõe uma preocupação em redefinir outro conceito que contribua para o entendimento da cultura como processo humano sob condições historicamente situadas. Trata-se do conceito de determinação. Argumenta que a palavra “determinar” pode ter diversos significados. Williams (2001b) compreende que o conceito de determinação atribuído por Marx demarca uma posição contrária às concepções idealistas da herança religiosa em que forças exteriores ao ser humano determinam suas ações.

Para elaboração do seu conceito de determinação, Williams (2007 e 2001b) retoma o sentido primário de limites e pressões. A ideia de determinação no sentido de fixar limite é

introduzida na língua inglesa no século XIV e é dominante até apresentar ambiguidades conceituais em seu uso, quando passou a ser empregada para indicar o fim de algum processo e, posteriormente, como significação de um final absoluto. Quanto ao conceito de determinação, como pressões, há um duplo sentido: primeiro de colocar-se contra uma ação e, segundo, de constituir-se como força que impulsiona uma ação. Williams nega a formulação de cultura como essencialmente superestrutural, de modo que a ideia de determinação como pressão lhe é mais adequado, porque empresta movimento ao conceito de determinação. Williams destaca, ainda, que no marxismo, de maneira geral, há um predomínio do conceito de determinação associado ao sentido de prefiguração, previsão ou controle.

Nesse sentido, Cevasco (2001) comenta que o pensamento de Williams se apresenta ao marxismo como movimento de continuidade na discussão de uma base determinante e uma superestrutura determinada. Para a autora, a discussão referente à base e à superestrutura, percorre toda a obra de Williams sem negar que um conceito de determinação é imprescindível ao marxismo.

Compreender a cultura como modo de vida é reconhecê-la como fenômeno social manifestado nas ações humanas, nas práticas sociais, contextualizada nas relações entre os homens e destes com o mundo físico e social. Por isso, produto e (re)produção social. Assim, cultura é referencial na orientação das ações práticas de pensar, agir e existir entre os outros. Neste autor, o conceito de cultura é a síntese entre passado e presente, articuladas à outras esferas sociais e econômicas, por conseguinte, histórico, social, político e material:

a história da ideia de cultura é um registro de nossas reações, em pensamento e em sentimento às mudanças nas condições de nossa vida em comum. Nosso significado de cultura é uma reação aos eventos que nossos significados de indústria e democracia e definem com extrema clareza. Mas, as condições foram criadas e depois modificadas pelos homens. [...] A ideia de cultura é uma reação geral a uma mudança geral e significativa nas condições de nossa vida comum (WILLIAMS, 2011a, p. 321).

Outro conceito importante cunhado por Williams, refere-se à ideia de cultura comum. Conforme Cevasco (2001), cultura comum implica considerar que esta é de todos, em toda a sociedade e em todos os modos de pensar. Essa afirmativa deriva da noção antropológica de cultura como modo de vida: “trata-se de algo comum a toda sociedade, que inclui, além das grandes obras – modos de descoberta e de criação –, os significados e valores que organizam a vida comum” (CEVASCO, 2003, p. 110). Sendo assim,

uma cultura comum não é, em qualquer nível, uma cultura igual. No entanto a igualdade do ser lhe é sempre necessária ou a experiência comum não será valorizada. Uma cultura comum não pode colocar quaisquer restrições absolutas à participação em qualquer de suas atividades: isso é a realidade da reivindicação de igualdade de oportunidades (WILLIAMS, 2011a, p. 342).

O conceito de cultura produzido por Williams alcança um caráter universal, abrangendo as manifestações do que se nomeia de cultura popular e erudita sem estabelecimento de hierarquias e valoração entre elas. Também nega a produção cultural de uma classe social, relacionando a um tipo de cultura. Para o autor, o que tem sido nomeado por cultura erudita esteve, predominantemente, relacionado à classe dominante. No entanto, essa produção não é exclusiva desta classe. Nessa mesma lógica, denuncia que o que tem sido chamado de cultura popular e cultura de massa é, por sua vez, produto da classe dominante para ser consumido pela classe trabalhadora:

a dinâmica real do processo sociocultural é mais notória nas transformações do ‘popular’, que caminharam não só ao longo de uma trajetória que vai das formas anteriores de cultura ‘folclórica’ até as novas formas parcialmente auto organizadas de cultura popular urbana, mas ainda ao longo de uma trajetória de extensa – e maciçamente – produção de cultura ‘popular’ pelo mercado burguês e pelos sistemas educacional e político estatais (1992, p. 226).

Para Williams (2011a), o conjunto de trabalho intelectual, imaginativo e criativo produzido significativamente com a linguagem, as artes e a filosofia, incluindo, também, o jornalismo, a moda e a publicidade são recursos da humanidade considerados comuns a todos. Ainda que tenham passado por um processo de legitimação que a classe dominante manipule por meio de mecanismos de controle e chancela, é um legado que cada geração recebe como cultura e é sempre e necessariamente maior e mais abrangente do que se poderia atribuir como produção de uma única classe:

agora podemos ver o que, apropriadamente, queremos dizer com “cultura da classe trabalhadora”. Não é a arte proletária, nem a casa do governo local, ou um uso específico de um idioma; é, ao contrário, uma ideia coletiva básica, e as instituições, maneiras, hábitos de pensamento e intenções que se originam dessa ideia. A cultura burguesa, da mesma forma, é a ideia individualista básica, e as instituições, maneiras, hábitos de pensamento e intenções que se originaram dessa ideia. Em nossa cultura como um todo, há tanto uma intenção constante entre esses modos de vida e uma área que pode ser propriamente descrita como comum ou subjacente a ambos. (WILLIAMS, 2011a, p. 351)

Se por um lado o conhecimento é produto da cultura humana, por outro, tanto a cultura, quanto os conhecimentos, são marcados pelo modo como os homens, em sociedade, constituíram essa produção na trama da relação entre o saber cotidiano e o saber advindo da ciência. Essa trama tem orientado os processos pelos quais o próprio homem busca conhecer o mundo com seus instrumentais analíticos, tendo em vista suas necessidades humanas. O conhecimento, portanto, é, também, crivado pelo jogo de forças em diferentes campos que conduzem a verdade e a presença do homem *no e com* mundo.

1.2 O conhecimento nas tramas das Ciências

A busca pela sobrevivência e a necessidade de controlar a natureza e os seus fenômenos têm produzido, ao longo da História, a capacidade humana de formular estratégias para explicar o mundo físico e social que, aparentemente, se apresenta hostil. É por meio de saberes espontâneos e científicos que a natureza se torna mais previsível e, portanto, controlável e adaptável às suas necessidades.

Para Laville e Dionne (1999), os saberes espontâneos agregam antigas formas de produção do conhecimento, podendo ser identificadas em três tipos: a) na intuição/senso comum (saber espontâneo, de origem na percepção imediata e observações superficiais); b) na tradição (saber que se ocupa da transmissão de conhecimentos do senso comum); c) na autoridade (a origem do saber tanto pode ser o senso comum ou explicações pouco evidentes, geralmente, afirmadas por uma pessoa referenciada – padre, médico, bruxos, professores – e aceita pelos demais).

Os saberes científicos são produções humanas recentes que surgem da contestação dos saberes espontâneos e pela busca por saberes mais confiáveis, elaborados metodicamente e que coexistem com as formas mais antigas de conhecer a realidade.

As primeiras contestações aos saberes espontâneos remetem ao saber filosófico da Grécia Antiga, que instaura dúvidas sobre as explicações fundamentadas nos deuses, na magia e na superstição. Os filósofos gregos, na busca por um conhecimento verdadeiro da realidade, introduzem a Lógica e a Matemática, como instrumentos de investigação e desenvolvem o saber especulativo, exercício do pensamento. A expressão *epistemé*, de origem grega, significa conhecimento verdadeiro, da essência, superior e universal em oposição à *doxa* – crença comum, opinião particular. Os filósofos gregos buscavam por um conhecimento rigoroso, que ultrapassasse a aparência das coisas e alcançasse a essência, o conhecimento verdadeiro:

os filósofos gregos, dos quais Aristóteles e Platão são talvez os representantes mais conhecidos, desenvolvem o instrumento da lógica, especialmente a distinção entre sujeito e objeto: de um lado, *o sujeito que procura conhecer*, e, de outro, *o objeto a ser conhecido*, bem, como as relações entre ambos. Igualmente, o *princípio de causalidade*, o que faz com que *uma causa provoque uma consequência e que a consequência seja compreendida pela compreensão da causa* (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 22-23) (Grifos dos autores).

Discorrendo sobre isso, Laville e Dionne (1999) afirmam que, posteriormente a antiguidade grega, foi somente na Idade Média que houve mudanças significativas quanto à produção de saberes. Nesse período, a Religião subordinou a Filosofia e seu modo de explicar os fenômenos. Surge a partir do século II, a Filosofia Patrística, ou Filosofia dos Padres, que, inicialmente, retoma a Filosofia de Platão, realizando adequações que se adaptassem ao modelo cristão. Santo Agostinho foi um expoente deste período, sendo dele a afirmativa “*Credo ut intelligam*” – Creio para que possa entender. Outra escola filosófica cristã que surgiu neste período foi a Escolástica, a partir da tradução que Santo Tomás de Aquino fez dos escritos de Aristóteles.

Nesse cenário, surgiram inúmeras universidades em toda Europa. No entanto, a retomada cristã da filosofia platônica e aristotélica não representou um avanço para o desenvolvimento do pensamento científico independente da Igreja, porque esta exercia a autoridade nas questões do conhecimento. Nesse contexto, em plena Idade Média, a História foi marcada por um período em que prevaleceu a austeridade da Igreja e suas formas de perseguição a qualquer outro aspecto de dogma. É nesse período, quando o papa Gregório IX instituiu o Tribunal do Santo Ofício, que mandou para a fogueira milhares de pessoas acusadas por bruxaria, heresias ou por praticarem religião diversa ao catolicismo (CHAUI, 2006; ARANHA, 2003; MARTINS, 1994).

Durante a Idade Moderna, séculos XV a XVIII, identifica-se um período de transição, entre a organização econômica medieval feudal para o Capitalismo burguês, coexistindo elementos medievais e as bases do Capitalismo, desencadeando profundas transformações sociais, culturais e econômicas, que alteraram crenças, formas de trabalho e relações de poder entre os grupos sociais. Também surgiram, neste período, dois movimentos importantes, que influenciaram a produção do conhecimento: o Renascimento e o Iluminismo.

O Renascimento ocorreu entre os séculos XV e XVI, na Europa, sendo expressivo na Inglaterra, na Alemanha, nos Países Baixos e, em menor, destaque em Portugal e na Espanha, traduzindo-se em profundas mudanças nas artes, na literatura, na política, na religião e nos

aspectos socioculturais. No entanto, não promoveu renovações semelhantes no avanço da ciência.

O Iluminismo, ou Século das Luzes, situa-se na Idade Moderna, compreendeu o período de 1680 a 1780, tendo como principal referência geográfica a França e se constitui em um marco importante no desenvolvimento do conhecimento científico. O pensamento iluminista se pautava na recusa do conhecimento advindo da tradição e da autoridade religiosa, dando ênfase ao conhecimento produzido a partir da razão, desvinculando-se, também, do saber filosófico de origem grega, que havia sido apropriado pela Igreja. Estabelece-se o apogeu da razão em detrimento ao mito, a religião e a tradição. É o início da subjetivação da razão; é a promessa de um novo homem que dominaria pelo saber. É o obscurecimento dos “grandes sistemas filosóficos, tais como Platão e Aristóteles, o esclarecimento, e o idealismo Alemão, todos fundados sobre uma teoria objetiva da razão” (HORKEIMER, 2000, p. 14).

Neste contexto, constituem-se as bases do conhecimento científico moderno pautado na cultura ocidental hegemônica, que privilegia a observação empírica da realidade, posteriormente submetida ao raciocínio e à experimentação, postulados das Ciências Matemáticas, resultando em explicações racionais. É a produção do conhecimento a partir da observação, experimentação e mensuração. Estes são os princípios do método científico proposto pelo Iluminismo. Assim, o conhecimento científico foi fundado para a produção de:

um saber racional, pensa-se cada vez mais, constrói-se a partir da observação da realidade (*empirismo*) e coloca essa explicação à prova (*experimentação*). O raciocínio indutivo conjuga-se então com raciocínio dedutivo, unidos por esta articulação que é a hipótese: é o *raciocínio hipotético dedutivo*. Este cada vez mais associado às ciências matemáticas, para apreender a dimensão dos fenômenos, é também auxiliado pela construção de novos instrumentos de medida (tempo, distância, calor, peso, etc.) (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 23) (Grifos da autora).

Na análise de Chauí (2006), a produção científica do período iluminista⁶ foi bastante fecunda. Dentre o escopo deste debate, destaca-se, aqui, o pensamento de Locke e Descartes, que são, respectivamente, representantes do empirismo e do inatismo e que estabelecem entre

⁶As principais referências científicas do período são: John Locke (1632-1704), Voltaire (1694-1778), Montesquieu (1689-1755), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Denis Diderot (1713-1784), Jean Le Rond D'Alembert (1717-1783), Isaac Newton (1643-1727), David Hume (1711-1776), Francis Bacon (1561-1625), René Descartes (1596-1616), Immanuel Kant (1721-1776) e Condorcet (1742-1794). Houve, também, expoentes na economia fisiocrata, posteriormente debatidos por Karl Marx (1818-1883): François Quesnay (1694-1774), Robert Turgot (1727-1781), Vicent Gournay (1712-1759), Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823).

si uma relação de conflito e divergência sobre a experiência e a razão na produção do conhecimento verdadeiro. O empirismo de Locke pressupõe que a mente humana se assemelha a uma “tábula rasa”, desprovida de conhecimentos, os quais são produzidos e, conseqüentemente, acumulados por meio dos sentidos e da experiência sensível com a realidade. Nesse modelo, a razão é determinada pela experiência sensível e o conhecimento verdadeiro só pode ser fundamentado nas Ciências Naturais e experimentais, como a Física e a Química. Já o racionalismo de Descartes se apresenta como universal a todas as Ciências, fundamentado no rigor do raciocínio da Matemática e constituído por quatro regras; a evidência, a análise, a síntese e a enumeração. No modelo racionalista, a razão tem fim em si mesma. É o fundamento para alcançar o conhecimento verdadeiro. Nesse sentido é a razão que determina a experiência.

Na concepção de Chauí (2006), uma das soluções para o impasse entre empirismo e inatismo foi proposta pelo filósofo alemão Immanuel Kant, no livro “Crítica da razão pura”, e reafirmada, posteriormente, no artigo “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’?”. Para Kant (2008), sem o conteúdo da experiência, da intuição e da sensibilidade, a razão se torna exterior à realidade, mas sem racionalidade são pensamentos vazios e não se constituem em conhecimentos rigorosos. É atribuída a Kant a máxima “pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas.” Portanto, para Kant, a questão não é compreender se a razão se submete, ou é submetida à experiência, mas compreender que a relação experiência e razão produz conhecimento dos objetos e não da realidade em sua totalidade. Assim, compreende-se que, para o autor, o objeto a conhecer é percebido pela experiência, pela relação que o sujeito estabelece com a realidade em sua totalidade, quanto ao sujeito que busca conhecer o faz por meio da razão, sendo capaz de apreender o fenômeno que é parte da realidade.

No artigo “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’?” (2008), Kant se apresenta como um entusiasta do projeto Iluminista de sociedade, que se fundamenta em um discurso da produção do conhecimento, por meio da razão subjetiva e afirma que o “esclarecimento é à saída do homem da sua *menoridade*, da qual ele próprio é culpado. A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento em direção de outro indivíduo” (p. 63). Entende-se por *menoridade* a condição moral do homem de não se auto-orientar pela própria razão, por preguiça e covardia, preferindo se guiar por outros indivíduos. O autor exemplifica que são os próprios tutores que inserem nos pupilos a dificuldade e a resistência em sair da *menoridade*, pois após cativá-los lhes apresenta os perigos que há em sair da condição de *menoridade*. Assim, Kant ressalta que é mesmo difícil para um homem em particular mudar a

sua condição e usar a sua capacidade de entendimento, “preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são grilhões de uma perpétua *menoridade*” (KANT, 2008, p. 64). Por outro lado, o esclarecimento é possível a um público, desde que seja dada a verdadeira liberdade por parte dos tutores. Mas, diante das contradições só muito lentamente um público chegaria ao esclarecimento, nem mesmo uma revolução seria suficiente para produzir novos modos de pensar necessários ao esclarecimento geral. Diante do exposto, o uso público da razão é difícil de ser alcançado nas condições em que determinados governos privam o seu uso. Todavia, Kant entende que o esclarecimento do homem é um processo inevitável:

um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade. O que, porém, não é lícito a um povo decidir com relação a si mesmo, menos ainda uma monarca poderia decidir sobre ele, pois sua autoridade legislativa repousa justamente no fato de reunir a vontade de todo o povo na sua (KANT, 2008, p. 69).

A esse respeito, Kant (2008), ainda, destaca que aquele período, o Iluminismo, não pode ser chamado de uma época esclarecida, mas, de uma época de esclarecimento. Dessa forma, ele (re)afirma seu entusiasmo ao projeto Iluminista de sociedade, que anuncia um homem esclarecido e livre. Também, não poupa crítica à Religião, acusando-a de a mais prejudicial e desonrosa forma de *menoridade*. Sua crítica à religião, neste artigo, não deixa dúvida sobre sua crença no Iluminismo, como possibilidade de “iluminar”, ao fim, o próprio homem que vive na caverna e tem medo de sombras – analogia ao mito das cavernas de Platão, rememorada pelo próprio Kant.

O homem que viveu o “Século das Luzes” presenciou profundas mudanças na sociedade marcadas por contradições e tensões na esfera social promovidas, sobretudo, pelas relações de forças do desenvolvimento capitalista que irão permanecer para a posterioridade.

A prosperidade científica deste período não foi suficientemente capaz para promover a igualdade de condições entre os homens, a exemplo, pode-se tomar a análise das causas da Revolução Francesa (1789) por Schaff (1986). Ainda que os historiadores analisados pelo pesquisador não sejam consensuais sobre as causas da Revolução Francesa, revela-se nesse período o surgimento das classes sociais determinadas, sobretudo, pelas diferenças de ordem econômica que são bastante significativas na década que antecedeu a Revolução Francesa:

a nação francesa dividia-se em duas classes, uma exploradora, ou, melhor dizendo, a classe explorada constituída pelo terceiro estado e pela multidão formava somente ela a nação, porque a classe exploradora era apenas uma minoria imperceptível. Os nobres e os padres tinham todas as prerrogativas; para eles as distinções, os empregos, as dignidades; para o terceiro estado e para o povo, o fardo dos impostos e a mais humilhante servidão. Um tal estado de coisas não podia durar muito tempo (...) (LAPONNERAY, 1838, apud SCHAFF, 1986, p. 24).

Mesmo que não se pretenda discutir a respeito das Revoluções Industrial e Francesa, no contexto da produção do conhecimento científico, não se pode ignorá-las no debate deste tema, quando se considera que a história do conhecimento científico não exclui as relações destas com as questões materiais referentes aos modelos econômicos e políticos reguladores da sociedade. Também, porque as duas Revoluções repercutiram ideologias em toda a sociedade ocidental nas esferas política, econômica, artística, cultural, filosófica, religiosa e científica. Ambas reverberaram na lógica da (des)razão que orienta a produção do conhecimento. Outrossim, a Idade Moderna é, portanto, palco de intensas transformações econômicas, culturais e científicas, assim como de duas singulares Revoluções na Europa: a Industrial e a Francesa, que “constituía os dois lados de um mesmo processo, qual seja, a instalação definitiva da sociedade capitalista” (MARTINS, 1994, p.11).

É desse contexto de profundas mudanças – nas condições de existência do homem, nos modos e nas relações de produção da época que, conseqüentemente, são explicitadas as contradições sociais – que surgem as Ciências Sociais, com a tarefa de explicar a realidade social. Este contexto suscitou maior interesse do homem em dominar e controlar a sociedade por meio do conhecimento científico confiável, ou seja, o modelo bem-sucedido já consolidado nas Ciências Naturais.

No século XIX, surge o Positivismo, defendendo o conhecimento científico como única forma de conhecimento verdadeiro. Este se constituiu como a primeira corrente teórica das Ciências Humanas que, de forma sistemática, define objeto, estabelece conceitos e metodologia de investigação. *A priori*, o Positivismo tinha por objetivo a instalação da “ordem e do progresso” por meio do conhecimento científico e enquanto corrente teórica teve expressão filosófica, sociológica, política e cultural. A origem do Positivismo é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857). Também se atribui a ele a origem do termo Sociologia, que anteriormente foi nomeada de Física Social e tinha a intenção de unificar a Psicologia, a Economia e a História, considerando que os objetos destas diferentes áreas convergiam no homem e no seu comportamento. Destaca-se, ainda, que a Sociologia surgiu, inicialmente, sob

orientação positivista em um contexto pós-revoluções, que deixaram na sociedade um legado de transformações profundas nas esferas sociais, política e econômica, consolidando o Capitalismo como um novo regime que suscitaria contradições e conflitos não vividos anteriormente:

a oficialização da sociologia foi, portanto em larga medida uma criação do positivismo e uma vez assim constituída procurou realizar a legitimação intelectual do novo regime. Esta sociologia de inspiração positivista procurará constituir uma teoria social separada não apenas da filosofia negativa, mas também da economia política como base para o conhecimento da realidade social. Separando a filosofia e a economia política, isolando-as do estudo da sociedade, essa sociologia procura criar um objeto autônomo “o social”, postulando uma independência dos fenômenos sociais em face dos econômicos. Não será esta sociologia, criada e moldada pelo espírito positivista, que colocará em questão os fundamentos da sociedade capitalista, já então plenamente configurada. Também não será nela que o proletariado encontrará a sua expressão teórica e a orientação para suas lutas práticas. É no pensamento socialista, em seus diferentes matizes, que o proletariado, esse rebento da revolução industrial, buscará seu referencial teórico para levar adiante as suas lutas na sociedade de classes. É neste contexto que a sociologia vincula-se ao socialismo e a nova crítica da sociedade passa a estar ao lado dos interesses da classe trabalhadora (MARTINS, 1994, p. 33).

Mas os fundamentos sociológicos, como são conhecidos na contemporaneidade, só foram sistematizados com Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber; pensadores que estabeleceram fundamentos para os estudos sociológicos fundantes das três matrizes teóricas, conhecidas na produção do conhecimento, respectivamente, por Materialismo Histórico-Dialético, Positivismo e Idealismo.

Nesse contexto, nem sempre consensual, a ciência moderna delineou os critérios para produção do conhecimento científico, pressupondo método, procedimentos e instrumentos, os quais se constituem em elementos fundantes para que o homem, sujeito que deseja conhecer, os utilize na relação com o objeto a ser conhecido, tendo em vista a produção de conhecimentos científicos.

A partir de Marx é possível afirmar que o sujeito cognoscente é o homem concreto em sua condição histórica, social e coletiva, que produz conhecimento em condições determinadas da sua existência, produzidas nas tensões e contradições das relações da produção capitalista. Quanto ao objeto, compreende-se que esse carrega consigo as unidades parte-todo, presente-passado, universal-singular e social-individual da realidade e deve ser aprendido na historicidade constituída, também, por tensões e contradições concretas.

Assim, o objeto se apresenta inicialmente como uma aparência do real que só pode ser desvelado por meio da crítica consciente situada na materialidade, configurando-se como

abstração e a partir da *práxis*, retornando à realidade como concreto pensado. Portanto, sujeito e objeto formam uma unidade no processo de produção do conhecimento situado nas tensões e contradições entre realidade e consciência sobre ela. Para Marx, “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade no diverso” (MARX, 1985, p.14).

Schaff (1986), fundamentado em Marx, refere-se a três modelos de produção do conhecimento a partir da relação sujeito-objeto que, por sua vez, podem ser considerados clássicos, porque estão historicamente filiados a algum modo de produção do conhecimento filosófico e histórico. Neste sentido, Schaff (1986) reitera que:

se por processo do conhecimento, entendemos uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultados os produtos mentais a que chamamos o conhecimento, a interpretação desta relação é concebível no enquadramento de alguns modelos teóricos. Esta tipologia não é de maneira nenhuma especulativa, pois que cada um destes modelos encontrou a sua ilustração concreta em correntes filosóficas e historicamente existentes (p. 73).

Portanto, são destacados três modelos de relação sujeito-objeto. No primeiro, “o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo. O produto desse processo – o conhecimento – é o reflexo e a cópia do objeto, cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito” (SCHAFF, 1986, p.73). Nesse modelo a ação do sujeito é ocultada em detrimento do objeto que toma contornos autoexplicativos da realidade.

No segundo modelo, idealista ativista, a ação do sujeito do conhecimento é predominante sobre o objeto de modo que “a atenção está centrada sobre o sujeito, a quem se atribuí mesmo papel de criador da realidade. Neste sentido, em contradição com a experiência sensível do homem, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha, por isso, mais importância” (SCHAFF, 1986, p.74). O autor salienta que a exaltação no sujeito, subjetivando o processo cognitivo é atribuído como contestação às da ordem social e da concepção de mundo da Idade Média.

O terceiro modelo, para se pensar a relação sujeito-objeto, apresenta um movimento de reciprocidade entre ambos, portanto, é objetivista-ativista e o conhecimento é “uma atividade prática concreta” (SCHAFF, 1986, p. 84) “sempre um processo, uma transformação, e não um dado pronto e definitivo” (p. 89). Destaca-se “uma relação cognitiva na qual, tanto o sujeito, como o objeto, mantêm a sua existência objetiva e real ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade” (SCHAFF, 1986, p.75). Para Schaff (1986), esse

é o modelo desenvolvido pela filosofia marxista, que reinterpreta a teoria do reflexo proposta no primeiro modelo.

Segundo Schaff (1986), para aceitar o modelo objetivo-ativista, é necessário compreender objetividade e subjetividade. O autor defende que o conhecimento científico é sempre uma produção da unidade objetividade-subjetividade. Objetivos em relação ao objeto que se referem, ou seja, ao objeto a ser conhecido, quanto à subjetividade, está intrinsecamente ligada ao papel ativo do sujeito, que por sua vez tem natureza social. Nesse contexto, destaca-se que a subjetividade é apreendida na relação objetivo-social, diferenciando-se do subjetivismo que atribui a produção do conhecimento exclusivamente ao sujeito independente do objeto.

A discussão acerca dos modelos de relação cognitiva remeteu Schaff (1986) às questões sobre conhecimento verdadeiro e conseqüentemente sobre a verdade. O autor adverte que estas são questões filosóficas, ainda que não admitidas pelos historiadores. Para ele, toda verdade é objetiva e o seu contrário seria verdade subjetiva o que equivale à falsidade, ainda que *a priori* pareça desnecessário adjetivar a verdade como objetivo não o é quando se pretende destacar a objetividade da relação cognitiva. Quanto aos critérios da verdade total e parcial, o que mais importa é compreender a verdade na sua relação com o tempo, de modo que uma se distinga da outra e por conseqüência dos limites históricos. Para o autor, o conhecimento e a verdade guardam uma relação de reciprocidade. São processos contínuos constituídos historicamente por rupturas e continuidades em condições determinadas.

Retomando à trama cultura-ciência-conhecimento, é possível afirmar que se o conhecimento perpassa a cultura e este é produzido no sistema capitalista orientado por uma ciência de cunho instrumental a própria razão, também, é produzida neste sistema pela mesma lógica. Considerando esta premissa, é importante reafirmar o conceito de cultura do materialismo cultural de Williams, que visa contribuir para desvelar aquilo que a Ciência estabeleceu nas relações de valorações e hierarquias entre cultura erudita e cultura popular. Williams não está somente negando a subordinação entre os modos de cultura, mas denunciando uma lógica que sobrepõe uma pela outra. Essa perspectiva é a mesma que subordina às Ciências Sociais às Ciências Físicas. Que instaura uma razão subjetivista unidimensional e que suplanta a razão crítica. O que está em questão é a denúncia do processo de formalização da cultura por meio da razão instrumental, a mesma que perpassa a hierarquização dos conhecimentos.

Diante das considerações acima, uma advertência se faz necessária: Williams não nega a sociedade de classes ou considera cultura como uma esfera transcendente, pelo contrário, o autor reconhece que se vive em uma sociedade capitalista dividida em classes, em que a igualdade do ser não é possível na totalidade. Mas, afirma que a cultura é todo um modo de vida, portanto, condição humana comum a todos. Todavia, qualquer conhecimento no campo de uma cultura marcada pelas condições determinadas pela lógica capitalista se converte e se sustenta na instrumentalização da razão, na diferença e na desigualdade.

1.3 O conhecimento e sua conversão em (des)razão

A discussão que se inicia tem por objetivo ressaltar o processo de formalização do conhecimento científico anteriormente anunciado, a partir do delineamento dos pressupostos decorrentes do pensamento Iluminista. Nesse sentido, trata-se em compreender os sentidos dessa instrumentalização, fundamentado nos conceitos de (des) razão apresentados por Adorno, Horkheimer e Marcuse, com ênfase em três obras destes autores: “Dialética do esclarecimento” (1944), “Eclipse da razão” (1947) e “A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional” (1964).

Retomar o conceito de razão e a sua historicidade no processo da produção do conhecimento científico se fundamenta na denúncia dos frankfurtianos de que o projeto Iluminista de civilização atribuiu à razão a capacidade de regular a sociedade em uma lógica capitalista que reverbera nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Da mesma forma, sustenta-se aqui na premissa de que o projeto Iluminista não conseguiu cumprir, o que prometeu: libertar o homem da superstição, das explicações míticas, dos dogmas religiosos e despotismo político apontados por Kant (1783), como a saída de “menoridade”.

Ao contrário, o Iluminismo produziu, por meio do subjetivismo do conhecimento científico, uma variedade da barbárie, ancoradas nos dogmas científicos da verdade absoluta e de uma sociedade com indivíduos aprisionados em um projeto totalitário unidimensional, que nega a possibilidade da crítica, tão necessária para a produção do conhecimento que transforma a realidade.

Nesse cenário de triunfo da razão instrumental, o conhecimento é reduzido à lógica da produção de respostas funcionais, adaptativas e imediatas, com vistas aos processos produtivos. É a lógica do funcionamento da indústria engendradora nas relações e nas outras esferas da sociedade, inclusive na produção do conhecimento que, ao negar o mito, meramente ofereceu outras respostas na mesma lógica, instalando-se de forma igualmente

inquestionável e se refazendo, também, em última instância, de modo totalitário, porém, velado e escamoteado. De acordo com Adorno e Horkheimer,

cada existência espiritual que ele [o esclarecimento] encontra serve apenas para aumentar sua força. Isso se deve ao fato de que o esclarecimento ainda se reconhece a si mesmo nos próprios mitos. Quaisquer que sejam os mitos de que possa se valer a resistência, o simples fato de que eles se tornam argumentos por uma tal oposição significa que eles adotam o princípio da racionalidade corrosiva da qual acusam o esclarecimento. O esclarecimento é totalitário (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.22).

Em seu livro “Eclipse da razão”, Horkheimer afirma que “a razão em seu sentido próprio de *logos*, ou *ratio*, sempre esteve essencialmente relacionada com o sujeito, com a sua faculdade de pensar” (HORKHEIMER, 2000, p. 16). Apresenta duas dimensões da razão, ou seja, objetiva e subjetiva, afirmando que há uma relação entre elas que não “[...] é simplesmente de oposição. Historicamente, ambos os aspectos, subjetivo e objetivo, da razão estiveram presentes desde o princípio, e a predominância do primeiro sobre o último se realizou no decorrer de um longo processo” (HORKHEIMER, 2000, p. 16). Portanto, o obscurecimento, o eclipse da razão objetiva suplantada pela razão subjetiva, é uma produção histórica em que a razão é sucumbida pela lógica de produção do conhecimento proposta, inicialmente, pelo Iluminismo, pela razão subjetiva, produzindo uma razão instrumental, formalista e unidimensional que se opõe a uma razão crítica que transforma a realidade:

a crise atual da razão consiste basicamente no fato de que até certo ponto o pensamento se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão. Esse processo ampliou-se gradativamente até incluir o conteúdo objetivo de todo conceito racional. No fim, nenhuma realidade particular pode ser vista como racional *per se*; todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo [objetivação], vêm a ser apenas invólucros formais. Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada (HORKHEIMER, 2000, p. 17).

Compreender o percurso à consolidação da racionalidade instrumental na sociedade é o objetivo de Horkheimer em Eclipse da razão. Portanto, sua obra é uma crítica à racionalidade técnica e instrumental, própria da exacerbação da dimensão subjetiva da razão, ao passo que propõe a razão crítica que guarda relação com a objetividade-subjetividade, como unidades dialéticas da constituição da razão.

Para Horkheimer, a dimensão objetiva da razão refere-se à capacidade desta definir os fins das ações e ela não é uma força exclusiva da mente individual mas, também, do mundo físico e objetivo que regula as “relações entre os seres humanos, e as classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações. Os grandes sistemas filosóficos, tais

como Platão e Aristóteles [...] todos foram fundados sobre uma teoria objetiva da razão” (HORKHEIMER, 2000, p. 17). Assim, “a teoria da razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento e objetivos, mas conceitos – por mais mitológicos que estes pareçam ser hoje – tais como a ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos (HORKHEIMER, 2000, p. 15)”. Ainda definindo razão objetiva, Horkheimer apresenta dois aspectos que a revelam: o primeiro, como a estrutura social, que determina a lógica e regula a ação dos sujeitos ao definir os fins que devem ser alcançados; o segundo, um sistema filosófico em que se sustenta na possibilidade de verdades objetivas e acessíveis aos sujeitos. Assim,

por um lado o termo razão objetiva denota como essência uma estrutura inerente à realidade que por si mesma exige um modo específico de comportamento em cada caso, seja uma atitude prática, ou seja, teórica. Por outro lado, o termo razão objetiva pode também designar o próprio esforço e capacidade de refletir tal ordem objetiva (HORKHEIMER, 2000, p. 20).

Outrossim, a razão subjetiva se caracteriza como “a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência, dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento” (HORKHEIMER, 2000, p. 13). Essa dimensão da razão está presente na capacidade humana de calcular probabilidades e coordenar meios para se alcançar os fins, portanto, direciona as ações do sujeito para alcance de seus objetivos.

Dessa forma, a relação entre razão objetiva e subjetiva é intrínseca; enquanto a primeira se ocupa com explicações de base filosófica, ou seja, os fins, a segunda ocupa-se com a adequação de meios e fins. Destaca-se, ainda, que a razão surge da forma objetiva, “quando se concebeu a ideia de razão, o que se pretendia alcançar era mais que a simples regulação da relação meios e fins: pensava-se nela como instrumento para compreender os fins, para determiná-los” (HORKHEIMER, 2000, p. 19).

Dessa maneira, “nos tempos modernos, a razão tem revelado uma tendência para dissolver seu conteúdo objetivo” (HORKHEIMER, 2000, p. 22). Esta afirmativa tem relação com um “aparente apaziguamento” que desvinculou os conhecimentos da razão e da Religião. Este fato “marca uma etapa no enfraquecimento do aspecto objetivo da primeira, e um grau mais alto de sua formalização, como se tornou depois manifesto durante o período do Iluminismo” (HORKHEIMER, 2000, p. 23), quando a razão se utilizou das normas da religião para regular as relações na sociedade.

Um dos aspectos de destaque neste processo de formalização da razão está situado no princípio das verdades universais e absoluta que, tanto estavam postuladas nas explicações religiosas mitológicas, quanto na razão objetiva que sustentava a ciência filosófica. A razão fracassou com suas pretensões e, também, converteu em mito as suas explicações. Ou seja, sem um fundamento objetivo a razão se subjetiva e em última instância se torna formal:

na realidade os conteúdos, tanto da filosofia quanto da religião, foram profundamente afetados por esse aparente apaziguamento pacífico do seu trabalho original. Os filósofos do Iluminismo atacaram a religião em nome em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, fonte de poder de todos os seus esforços. A razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade determinar os princípios que guiam a nossa vida começou a ser considerada como obsoleta. Especulação é sinônimo de metafísica, e metafísica é sinônimo de mitologia e superstição. Podemos dizer que a história da razão ou do iluminismo, desde os seus primórdios na Grécia até os dias atuais, conduziu a um estado de coisas em que até mesmo a palavra razão é suspeita de conotar alguma entidade mitológica. A razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa (HORKHEIMER, 2000, p. 26-27)

Ao apresentar que, historicamente, os dois conceitos da razão em todo o tempo estiveram presentes, Horkheimer não deixa de demonstrar que sempre houve a prevalência de um sobre o outro. Na hipótese em que durante um período, como no decorrer da hegemonia do pensamento grego, prevaleceu a razão objetiva, essa não se sustentou até que a razão subjetiva entrasse em cena, questionando a objetividade de modo a subjugar-la e apontar que a objetividade por si só é ilusória. Assim, a razão na totalidade entra em processo de formalização; os meios justificando os fins, a razão ocupa o lugar de instrumento para realização de quaisquer fins, é predominantemente meio para a autoconservação na realização de algo do interesse dos indivíduos ou das comunidades sem orientação para fins e liberdade humana. É a razão convertida em (des)razão. Portanto, não é um simples ocultamento de uma razão por outra; há um desequilíbrio na equação meios e fins.

Quais as consequências desse desequilíbrio entre os meios e os fins? Considerando Horkheimer:

justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que como já disse, foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam suas raízes intelectuais. Ainda permanecem como objetivos e fins, mas não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva (HORKHEIMER, 2000, p. 32).

O processo de formalização da razão não é meramente uma justaposição da razão subjetiva pela razão objetiva. Diante disto Horkheimer vai afirmar que a redução da razão à instrumentalização interfere na própria lógica da razão subjetiva:

a neutralização da razão em que a despoja de qualquer relação com o conteúdo objetivo e de seu poder de julgar este último, e que a reduz ao papel de uma agência executiva mais preocupada com o como do que com o porquê, transforma-a cada vez mais em simples mecanismo enfadonho de registrar os fatos. A razão subjetiva perde toda espontaneidade, produtividade e poder para descobrir e afirmar novas espécies de conteúdo – perde a própria subjetividade. Como uma lâmina de barbear frequentemente afiada, esse ‘instrumento’ se torna demasiado tênue e no fim inadequado até mesmo para dominar as tarefas formalísticas ao qual é limitado (HORKHEIMER, 2000, p. 62).

Na obra “Dialética do esclarecimento”, as causas e as consequências da razão instrumental são reafirmadas a partir da crítica à sociedade contemporânea que, por meio da razão formal e instrumental, reduziu o conhecimento à racionalidade técnica investida das ideias iluministas, que acabaram por produzir uma sociedade repressora e totalitária. Adorno e Horkheimer reafirmam o que foi discutido na obra “Eclipse da razão”, reiterando que o processo de superação dos mitos fez do conhecimento um lugar central, onde se assentou a esperança do homem em vencer seus medos e incerteza. Colocou-se a razão como meio para realizar seu desejo de dominar a natureza, mas o conhecimento converteu-se, também, em forma totalitária, revelou-se mito. Portanto, o mito, identicamente, é uma forma de conhecimento. É um esclarecimento obscurecido porque se coloca como absoluto. Nas palavras dos autores:

o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas, a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

O que se nomeia por razão nesta lógica do conhecimento totalitário aprisiona a razão crítica que, reduzida à sua dimensão subjetiva, converte-se em razão instrumental, configurando-se em (des)razão. Nesse sentido, os conceitos são convertidos em *slogans*, são marcados por questões singulares e não a partir de construtos históricos e socialmente produzidos. Adorno e Horkheimer (1985) são radicais ao afirmarem que:

a suspensão do conceito – não importa se isso ocorreu em nome do progresso ou da cultura, que há muito já havia coligado contra a verdade – abriu caminho à mentira. Esta encontrava lugar num mundo que se

contentava em verificar sentenças protocolares e conservava o pensamento – degradado em obra dos grandes pensadores – como uma espécie de slogan antiquado, do qual não se pode mais distinguir a verdade neutralizada como patrimônio cultural (p. 51).

Os autores complementam que “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade [...]. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Para eles, o resultado do subjetivismo não se explica somente na alienação dos homens na relação com a natureza dominada, ela realiza “a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40). Destarte,

não há nenhum ser no mundo que a ciência não possa penetrar, mas o que pode ser penetrado pela ciência não é o ser. É o novo, segundo Kant, que o juízo filosófico visa e, no entanto, ele não conhece nada de novo, porque repete tão-somente o que a razão já colocou no objeto. Mas, este pensamento, resguardado dos sonhos de um visionário nas diversas disciplinas da ciência, recebe a conta: dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse eu penso eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se nulos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Marcuse (1978), na obra “A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional”, acrescenta a este debate a tese de que a forma como a sociedade industrial, altamente desenvolvida se organiza, é a causa da “paralisia da crítica”, que a impede de desenvolver uma razão crítica, uma vez que o domínio do homem sobre a natureza é aperfeiçoado, tornando a vida mais fácil para mais pessoas. Desse modo, as pessoas são passivamente cooptadas e as necessidades sociais e políticas produzidas por esta lógica são convertidas em dificuldades individuais que, por sua vez, são sustentadas naquilo que parece ser “a própria personificação da razão” (p. 13). A racionalidade desenvolvida na sociedade industrial não regula apenas as relações sociais, mas, também, as individuais interferindo na subjetividade dos sujeitos. Nega-se as especificidades que diferem a vida pública da privada, as necessidades individuais das sociais:

não obstante, essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento depende da **repressão** das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência – individual, nacional e internacional (MARCUSE, 1978, p. 14) (Grifo do autor).

Este modelo de sociedade denunciada por Marcuse assume sobre os indivíduos um papel totalitário, com objetivo de dominá-los, como jamais vivido em momentos anteriores da história. Há uma aceitação humana dessa lógica pela via dos avanços tecnológicos e científicos supostamente inquestionáveis em função da aparente melhoria da qualidade de vida. Ou seja, o homem foi conquistado cientificamente, foi furtado em sua capacidade de exercer a crítica. Na sociedade industrial, a crítica é privada das suas próprias bases:

o fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar (MARCUSE, 1978, p. 17).

Marcuse (1978) afirma que as formas utilitárias que o homem e a natureza são colocados na sociedade industrial representam, sumariamente materiais, meios de efetivação de um projeto de sociedade que, ao se concretizar nas instituições e nas relações sociais, apresenta-se sob forma totalitária, determinando o desenvolvimento geral da sociedade. Homem e natureza são convertidos em objetos de um sistema que transfere a lógica da indústria para as relações sociais: “como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político. [...] A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política.” (MARCUSE, 1978, p. 19).

Assim, na sociedade capitalista, a avançada tecnologia é regulada pelo universo político e econômico. São os interesses políticos e econômicos que impulsionam e determinam o projeto tecnológico que reafirma a dominação da sociedade por constituir-se como uma forma de controle social. É neste sentido que Marcuse afirma que os políticos e os meios de comunicação de massa são os propulsores do pensamento unidimensional. Para o autor, esta forma de pensamento, que impõe possibilidades únicas, converge toda a sociedade para uma única dimensão, portanto, totalitária. Engendra-se no pensamento da sociedade, uma vez que é criação da sociedade capitalista desenvolvida e se constitui na própria unidimensionalidade:

a sociedade industrial desenvolvida confronta a crítica com uma situação que parece privá-la de suas próprias bases. O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade parece conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria atribuições essencialmente

diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida [...] (MARCUSE, 1979, p. 16).

A análise realizada pelo autor do aparato tecnológico não esvazia o seu potencial para a qualidade de vida. Pelo contrário, Marcuse entende que a automatização seria uma expansão qualitativa da mecanização que ocorre na indústria por que

a automatização completa na esfera da necessidade abriria a dimensão do tempo livre como aquela em que a existência privada e social do homem constituiria ela própria. Isso seria a transcendência histórica rumo a uma nova civilização. (1979, p. 53).

Para Marcuse, “um dos aspectos mais perturbadores na sociedade industrial é: “o caráter racional de sua irracionalidade” (1979, p.29). Sua capacidade racional de produzir a alienação no homem. As pessoas se reconhecem nas suas mercadorias e suas necessidades são fabricadas:

sua produtividade e eficiência, sua capacidade de aumentar e disseminar comodidades, para transformar o resíduo em necessidade e a destruição em construção, o grau que essa civilização transforma o mundo objetivo numa extensão da mente e do corpo humano tornam questionáveis a própria noção de alienação (MARCUSE, 1979, p.29).

Para Horkheimer esse é o processo de reificação, “cuja origem deve ser buscada nos começos da sociedade organizada e do uso de instrumentos. Contudo, a transformação de todos os produtos da atividade humana em mercadoria só se concretizou com a emergência da sociedade industrial” (2000, p. 48).

Em harmonia com Marcuse (1978), a racionalidade da sociedade industrial se caracteriza a partir da “[...] união da produtividade crescente e da destruição crescente; a iminência de aniquilamento; a rendição do pensamento, das esperanças e do temor às decisões dos poderes existentes; a preservação da miséria em face de riqueza sem precedente [...]” (p. 17). Para o filósofo, este não deveria ser o fim da sociedade. O que estas relações apresentam é um desdobramento deste projeto de sociedade capitalista que, por si só é irracional. Em sua análise destaca o homem como sujeito da transformação desta sociedade, afirmando que “o reconhecimento do que está sendo feito e do que está sendo impedido [a crítica] subverte a consciência e o comportamento do homem [...] (p. 18)”.

Para Adorno e Horkheimer

enquanto órgão de semelhante adaptação, enquanto mera construção de meios, o esclarecimento é tão destrutivo como o acusam seus inimigos românticos. Ele só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao último acordo com esses inimigos e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 52).

Para os três autores, o processo de emancipação só será possível diante da capacidade humana de negar os padrões sociais que cooptam o homem. Nas palavras de Marcuse, seria a “grande recusa” que implica em negar a unidimensionalidade estabelecida na sociedade industrial e reafirmada na produção de conhecimentos científicos. Portanto, o triunfo da razão crítica é que orientará a negação do sugestionamento dos meios de comunicação, da arte em âmbito de reprodução, das falsas ideias em liberdade de escolha e das necessidades secundárias entre outros mecanismos de reificação. Para os autores, somente a grande recusa, por meio da razão crítica, poderá negar a lógica capitalista que tem orientado a existência do homem, possibilitando a produção do conhecimento que emancipa. No entanto, o homem, mesmo tendo possibilidade de liberdade, por meio da razão, mesmo podendo dizer não, converte a razão em (des)razão e torna-se alienado:

tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivo, enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la (HORKHEIMER, 2000, p. 29).

Para Adorno e Horkheimer o esclarecimento na modernidade é a promessa Iluminista que não se concretizou, rompendo com aquilo que foi apresentado por Kant, como possibilidade de transformação do homem. Também é processo humano que deslocou a razão de objetiva para subjetiva, ocultando por fim o próprio homem. À vista disso, o conhecimento que se fundamenta na razão instrumental está orientado pela (des)razão e o seu uso vai produzir (des)conhecimento.

1.4 O conhecimento e sua institucionalização na escola

A discussão que se inicia, parte da trama entre o conhecimento – as ciências – e a sua materialização no campo da educação e da escola. Trata de argumentar que muito do que se tem produzido como objeto do conhecimento escolar é, em certa medida, a configuração daquilo que as Ciências e a lógica instrumental têm orientado a constituição do saber nas teorias de currículo. Considerando Scaff (1986), é por meio da educação que os homens se apropriam dos conhecimentos produzidos socialmente. Nesta pesquisa, destaca-se a educação produzida em espaços institucionalizados, ou seja, escolares e sua relação com o conhecimento. Dessa forma, esse debate estabelece relação com outras categorias; as teorias de currículo, o conhecimento escolar e a escola. Entende-se aqui, que estas são as relações mais expressivas para se apreender o debate do conhecimento e sua conversão no campo da escola. Neste cenário há que se questionar: todo conhecimento produzido na escola, ou nos espaços educativos, são, a princípio, de uma ordem instrumentalizada? Não haveria espaço para teorias críticas, que revelam outro modo de produzir e apreender o conhecimento? Quais tendências, hegemonias e ideologias têm orientado o(s) campo(s) que produzem o conhecimento na escola? Algumas destas questões serão tratadas neste trabalho.

Este debate se inicia, então, com a discussão do currículo. Todavia, considera-se que definir currículo é algo complexo, dada a diversidade de orientações e propostas, razão que as teorias curriculares são campos de disputas, *lócus* de muitas tensões e poucos consensos. Por consequência, surgem algumas questões: quais são as principais teorias de currículos? O que caracterizam as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas de currículo? Quais finalidades educacionais estão intrinsecamente associadas às teorias de currículos? Como as teorias de currículos têm se apropriado do conhecimento? O que constitui o conhecimento escolar?

A tentativa de nomear as teorias curriculares é, em certa medida, genérica ao considerar os diferentes aportes teóricos que se situam. Todavia, é possível apreendê-las por suas aproximações epistemológicas. Nesse sentido, elas serão mencionadas para orientar a compreensão a partir do que se aproximam.

Lopes e Macedo (2011) admitem que o debate sobre as questões em torno do conhecimento é central na história do currículo e categorizam quatro perspectivas de conhecimento que entrecruzam com as teorias curriculares.

Nas teorias curriculares tradicionais, Lopes e Macedo (2011) identificam três abordagens: a Eficientista Social, a Progressivista e a Racionalidade Tyleriana. As discussões

surgiram nos Estados Unidos, com ênfase na perspectiva prescritiva do currículo produzido, a partir de critérios objetivos e científicos, em que a dinâmica curricular envolve dois momentos distintos e articulados: a prescrição/elaboração e a aplicação/implementação. Nessa divisão são estabelecidos papéis distintos de participação dos sujeitos envolvidos. Os curriculistas prescrevem, sob a égide da cientificidade, os professores e alunos participam da implementação em diferentes momentos e é sobre estes últimos que recaem a responsabilidade de algum insucesso.

De acordo com as autoras, a abordagem Eficientista Social surge no contexto de industrialização, ainda que ela tenha diferentes nuances, com o objetivo geral de promover uma administração centralizada das atividades realizadas em sala de aula que possibilitasse à escola resolver os problemas sociais originários do modo de produção capitalista. Escola e currículo são apreendidos como instrumentos de regulação e controle social. A partir desta abordagem Bobbitt propõe uma formulação curricular com a finalidade de preparar o aluno para a participação nas atividades econômicas da vida adulta.

O Progressivismo é apresentado por Lopes e Macedo (2011) como uma abordagem de denominação genérica para um movimento de muitas diferenciações internas com enfoques que percorrem da preocupação social a teorias centradas na criança. Esta abordagem difere da anterior por ser menos incisiva nos mecanismos de controle social. No que se refere ao contexto industrial também propõe que a escola seja um meio de diminuir as desigualdades originárias do modo de produção, com fins ao desenvolvimento de uma sociedade harmônica e democrática. Em alguns autores identifica-se que a desigualdade de poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas de ordem social que pode ser modificado pela ação humana por meio da educação. Dewey é a referência progressivista mais conhecida. Entre seus pressupostos, destaca-se o caráter da experiência direta da criança como possibilidade de aproximar a escola e os interesses das crianças. Para ele, a escola deve promover a aprendizagem contínua e não a preparação para a vida adulta. O pensamento deweyano foi bastante expressivo no Brasil, adentrando por meio do movimento escolanovista e de Anísio Teixeira.

A terceira abordagem tradicional de currículo é produzida a partir de 1949, sendo a mais duradoura dentre elas. Foi elaborada por Ralf Tyler e considerando Lopes e Macedo (2011) é eclética ao articular pressupostos técnicos às abordagens tradicionais anteriores:

o modelo de Tyler é um procedimento linear administrativo em quatro etapas: definição de objetivos; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. [...] Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

A teoria curricular crítica é apresentada por Lopes e Macedo (2011), como uma reação às teorias tradicionais, que pelo caráter instrumental separa a prescrição/elaboração da aplicação/implementação de currículos e, sobretudo, situam escola e currículo como meios de regulação e controle social. Para as autoras, os elementos fundantes das teorias críticas estão nas teorias marxistas, que denunciam a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, identificando a reprodução dos modos de produção econômica na superestrutura. Dentre os autores marxistas citados, que contribuem para a compreensão da função reprodutiva da escola, destacou-se trabalhos de Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis. Mesmo que não tenham abordado especificamente questões do currículo em seus trabalhos, apresentaram os pressupostos que fundamentaram as investigações específicas de outros autores.

É nesse contexto de reação às teorias tradicionais que surge, na década de 1970, na Sociologia britânica, um movimento que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação (NSE), expressa no livro “Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação” e organizado por Michael Yang. Esse movimento contribuiu para mudar a forma de pensar sobre currículo:

a elaboração curricular passa a ser pensada como processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que currículo não forma apenas alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Em 1979, Michael Apple publicou o livro “Ideologia e currículo”, que trata, especificamente, sobre o tema currículo a partir de análises produtivistas. Lopes e Macedo (2011) realçam que o pensamento de Apple chega ao Brasil, já no início da década de 1980, no contexto de abertura política em que as teorias marxistas encontram-se fortalecidas nos

discursos educacionais acadêmicos. Nesse cenário, são retomadas as proposições de Paulo Freire e anunciados os pensamentos de Demerval Saviani, com a Pedagogia Histórico-Crítica, e de José Carlos Libâneo, com a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos. Em continuidade aos seus estudos, Apple retoma os pressupostos da NSE; estabelece interlocução com os trabalhos de Bourdieu e Passeron no que se refere as desiguais do capital cultural; traz as questões culturais, no contexto da reprodução das teorias marxistas, a partir dos conceitos de hegemonia reelaborado por Raymond Williams e de ideologia da tradição marxista; e, por fim, reformula de Philip Jakson o conceito de currículo oculto. Para Lopes e Macedo (2011), Apple revisa as questões curriculares propostas pelas teorias tradicionais questionando: quais conhecimentos são legitimados pelo currículo? Quais os interesses e consequências dessa legitimação?

Para as questões de Apple são possíveis muitas respostas. Mas, no contexto das teorias críticas de currículo aportadas no marxismo, afirma-se que a escola e o currículo não podem continuar como instrumentos de reprodução e legitimação do sistema capitalista, que instaura desigualdades e se reproduz na escola por meio de currículos distintos para as classes sociais. Nesse sentido, a questão do conhecimento na teoria curricular crítica é fundamental para a luta dos trabalhadores nas esferas econômicas, sociais e culturais. Na luta entre as classes, conhecimento é poder.

Para além das teorias tradicionais e críticas, têm-se as teorias pós-críticas de currículo que são identificadas em abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas. Lopes e Macedo (2011) destacam a abordagem pós-estruturalista, que por vezes é confundida com a pós-modernista. Entretanto, a segunda dialoga especificamente com autores estruturalistas. As autoras afirmam que a abordagem pós-estruturalista difere das teorias curriculares anteriormente apresentadas, no que se refere à função da linguagem na constituição do social. Assim, a linguagem não representa o mundo, ela própria o produz. Nesse sentido, a linguagem é situada a partir de uma,

postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em seu sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38).

Do exposto apreende-se que, a relação sujeito-objeto é marcado fortemente pela questão da linguagem. Ela é o próprio objeto de conhecimento ao mesmo tempo que, também,

é o sujeito, haja vista que o discurso não é somente discurso. A linguagem é “aquilo que fala”; ela é o sujeito. Entretanto, o discurso/texto são produções “flexíveis” e “não estáveis”. As autoras, ainda, apresentam discordâncias entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, no que entendem por linguagem:

contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retornar a ingenuidade criticada nas posturas realistas [teorias tradicionais e críticas de currículo]. (p. 39)

As autoras argumentam que as teorias pós-estruturalistas remetem ao pensamento de Paulo Freire. Sobretudo, em sua matriz fenomenológica, que propõe pensar o currículo sem considerar os níveis formal, oculto e vivido. Essas afirmações implicam considerar o currículo como um discurso produzido “na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Além da matriz fenomenológica de Paulo Freire, as teorias pós-estruturalistas, referidas pelas autoras, remetem as apropriações teóricas de Tomaz Tadeu da Silva que, por meio de traduções, possibilitou a intensificação dos estudos pós-estruturais de currículo a partir deste século.

Na tentativa de realizar uma síntese das teorias pós-estruturalistas de currículo apresentadas por Lopes e Macedo (2011), destaca-se que nesta abordagem analítica as questões do poder não se explicam pelas relações de forças forjadas no sistema capitalista, porém, não são desconsideradas:

assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputa na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um *locus* de poder importante, mas que se limita a ele. E como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Para as autoras, as análises de currículo, como poder, são realçadas nos processos de dominação nas diferenças culturais expressas nas relações de raça, etnia, gênero e sexualidade. Nesse sentido, identificam-se dois deslocamentos que se intercambiam e se situam na relação entre as teorias críticas e pós-críticas de currículo: a) da luta de classes, para a luta por produção de significados em contexto multiculturalista; b) do debate das teorias de currículo com centralidade nas questões do conhecimento, para teorias de currículo como

produção cultural centrado nas diferenças. A questão do conhecimento, como produção cultural e humana, na perspectiva da transformação social, é esvaziada de sentido das teorias pós-críticas, pois se perde o sentido universal e científico, deslocando-se para uma perspectiva mais relativista de cunho fenomenológico em que a verdade passa a ser construída no discurso e na linguagem individual. É nesse lugar que as diferenças encobrem as desigualdades. Portanto, o conhecimento perde o seu caráter crítico e emancipatório.

Apresentadas as teorias de currículo e as perspectivas de conhecimento que se articulam a elas, salienta-se que esta pesquisa está circunscrita ao referencial crítico. Compreende-se que ele denuncia que o currículo é um espaço de poder que (des)legitima a lógica das relações de dominação tensionadas por questões das esferas econômicas, sociais, culturais e políticas. Também, porque o referencial crítico denuncia que o currículo como uma construção social, no modo de produção capitalista, reproduz a lógica instrumental que fragmenta, hierarquiza, valora e dicotomiza conhecimentos, para atender interesses de manutenção de duas classes sociais distintas: os trabalhadores e os detentores do capital.

Assim, interessa a esta pesquisa saber sobre a relação currículo-escola que se remete às especificidades do conhecimento escolar. Mas, o que seria conhecimento escolar? Young (2007) busca em Basil Bernstein o conceito do conhecimento escolar. Bernstein desenvolve, inicialmente uma categorização em duas dimensões, estabelecendo fronteiras entre os conhecimentos. A primeira dimensão, refere-se à classificação do conhecimento em grau de isolamento entre os diferentes domínios do saber. A segunda, diz respeito ao enquadramento do conhecimento, que consiste no estabelecimento de limites entre o conhecimento escolar e o não-escolar. Posteriormente a esta primeira categorização, o autor apresenta outra que a complementa. Para ele, os domínios do saber se distinguem entre “estruturas verticais” e “estruturas horizontais”. Nesta categorização não há subordinação entre os conhecimentos pelas suas estruturas. O que se observa são as especificidades dos domínios do saber no processo de desenvolvimento:

enquanto nas estruturas de conhecimento verticais (tipicamente as ciências naturais) o conhecimento evolui para níveis mais elevados de abstração (por exemplo, das leis da gravidade de Newton à teoria da relatividade de Einstein), nas estruturas de conhecimento horizontais ou segmentais, como Bernstein expressa (como as ciências sociais e as humanidades), o conhecimento evolui ao desenvolver novas linguagens que apresentam novos problemas (YOUNG, 2007, p. 1298).

A partir das diferenciações oferecidas por Bernstein, Young (2007) destaca:

- Às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano;
- Às diferenças e relações entre domínios do conhecimento;
- Às diferenças entre o conhecimento especializado (por exemplo, física ou história) e o conhecimento com tratamento pedagógico (por exemplo, física escolar ou história escolar para diferentes grupos de alunos) (YOUNG, 2007, p. 1296).

Especificando o conhecimento escolar, Young (2007) o apresenta a partir da diferenciação entre conhecimento dependente de contexto e o conhecimento independente de contexto ou teórico. O primeiro pode ser prático e/ou procedimental e o sujeito o utiliza para fazer coisas específicas necessárias a um contexto. Ele não exige muito do raciocínio, não explica ou generaliza conhecimentos. O segundo, tem por finalidade desenvolver a capacidade da generalização, a busca por universalidade e produzir juízo sobre as coisas, “geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

Portanto, a proposição de “conhecimento poderoso” representa o que o autor reconhece por conhecimento escolar, que é um tipo de conhecimento que para a maioria dos alunos não é adquirido fora da escola e se expressa como uma possibilidade de empoderar os alunos para conhecer, explicar e pensar coisas sobre o mundo físico e social. Não se trata em acreditar que a escola e o conhecimento são capazes de mudar a lógica da dominação que a cada dia promove a barbárie de forma mais eficaz e sutil. Trata-se em reconhecer a escola como instituição fundamental para oferecer outras formas de pensar e conhecer para enfrentar a realidade.

As considerações de Young (2007) encaminham para o valor da escola para os trabalhadores, sua função social legítima de potencializar as capacidades tipicamente humanas que se desenvolvem por meio de processos deliberados de ensino e aprendizagem produzidos em contextos sociais, culturais e históricos: “sem elas [as escolas], cada geração teria que começar do
ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288).

A escola é necessária na sociedade contemporânea, para enfrentamento da lógica da produção capitalista, que instrumentaliza a cultura e o conhecimento, como se discutiu anteriormente. Essa lógica é excludente e injusta, entretanto, ela é *locus* onde se consolidou e

se constituiu a escola pública que se conhece. A respeito desta prerrogativa, Miranda (2005) afirma que na perspectiva liberal clássica:

a escola é uma instância socializadora que tem a incumbência de preparar as novas gerações para a vida social. Isso se daria mediante um processo pelo qual as novas gerações entram em contato com a tradição, com valores e saberes do mundo que recebe, para, a partir daí, imprimirem suas próprias referências, que poderão ser mais adaptativas e conservadoras ou mais independentes e autônomas (p. 641).

Entretanto, conforme a autora, essa escola, ainda, não existe. O que ela tem proposto para as classes trabalhadoras desloca seus objetivos para o princípio da socialidade, que se ocupa, sobretudo, com a promoção da convivência dos alunos descomprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem cognitiva dos mesmos. Para Miranda (1997, 2005), esses deslocamentos são constituídos em uma racionalidade expressa nas reformas educacionais delineadas por organismos internacionais⁷ que, por meio do Estado, tem a finalidade de controlar a pobreza e a exclusão dissimulando falsos mecanismos de estabilidade social e paz mundial, produzindo a equidade como forma de ajustar as desigualdades por meio da “oportunidade”, o que não significa desbancar as desigualdades sociais e econômicas. É apenas um arranjo que não muda a realidade de contradições, conflitos e exploração da classe trabalhadora.

Para explicar a vinculação da questão do conhecimento utilitarista e o papel dos organismos internacionais, Miranda (1997) discute as proposições desses organismos para a América Latina, no que se refere à Educação e as suas interfaces com as reformas educacionais a partir da Declaração de Jomtien (1990), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL (1990, 1992). A autora destaca quatro temas recorrentes nestes documentos: centralidade no conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão. Estes temas são repetidos em nos documentos referidos e auxiliam a compreensão sobre o que os organismos internacionais propõem para a América Latina. Destacar-se-á aqui, a centralidade e a emergência de um novo paradigma de conhecimento:

a centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma ideia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não

⁷Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL).

se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (MIRANDA, 1997, p.41).

Observa-se que esta abordagem do conhecimento, objetivando o mercado internacional, configura-se como algo emparelhado à informação. O sentido educacional estaria nas formas de acessar as informações necessárias para um determinado fim. Nesses termos a educação estaria centrada nos processos de organização e distribuição de informação. Consequentemente essa alteração na abordagem conhecimento altera também as relações das pessoas com o conhecimento nas práticas sociais (MIRANDA, 1997). De acordo a autora, a apreensão dos conhecimentos, a partir dos documentos analisados, se dá mediante “a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar)” (p. 42).

Assim, o que está proposto é a instrumentalização do conhecimento e a afirmação da razão instrumentalizada, orientando as produções humanas inclusive a cultura. Nesta perspectiva, o conhecimento está assentado na lógica de uma educação que servirá ao trabalhador e aos seus filhos que, nesta acepção, precisam de pouco conhecimento para dar sentido à sua existência, pois seu fim é responder às demandas do mercado de trabalho.

Na perspectiva de Miranda (1997), dentre os quatro temas destacados nos documentos analisados, a centralidade no conhecimento é dentre os demais o que mais mobiliza o debate das agendas internacionais. Por conseguinte, é necessário se atentar para esse paradigma do conhecimento assentado no saber fazer, saber usar e saber comunicar-se, porque são insuficientes para atender as necessidades de conhecimento em uma sociedade que precisa enfrentar as formas de exclusão provenientes do Capitalismo: “a discussão das reformas educacionais na América Latina não pode prescindir dessa temática. Apresentando como eixo dessas reformas, o novo paradigma do conhecimento pode revelar muito sobre os princípios que orienta” (p. 46).

O artigo de Libâneo (2012), “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, coaduna com as questões discutidas por Miranda (1997, 2005) no âmbito das proposições dos organismos internacionais nas políticas públicas de educação no Brasil, destacando o caráter de acolhimento das escolas públicas, em detrimento ao acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura, da arte e, sobretudo, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e a formação da cidadania. Com isso, o artigo propõe uma análise assentada em uma perspectiva sociopolítica a partir da seguinte hipótese: “estes vinte anos de políticas educacionais no

Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio” (p. 15).

O que Libâneo (2012) acentua neste debate é uma denúncia de como os países, que detêm o capital, investidos de poder dos organismos internacionais, regulam os demais por meio de propostas educacionais para a escola pública. Este processo de regulação reafirma a lógica capitalista de inclusão e exclusão social. Todavia, este processo de regulação não se efetiva de forma consensual entre educadores, legisladores e pesquisadores. A partir dessa premissa, o autor expõe possíveis e necessárias transgressões no sistema instalado por meio de reflexões sobre os objetivos e funções da escola pública para a sociedade e não para o mercado:

com bastante frequência, seja devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola, seja pela atração exercida pelas orientações dos organismos internacionais, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de **soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos** (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 16) (Grifos nossos).

Diante desse contexto, Libâneo (2012) frisa, fundamentado em Nóvoa (2009), que há uma diversidade de propostas sobre as funções sociais e pedagógicas da escola que ora reclama pelo retorno da escola tradicional, ora reclama por propostas assentadas em cumprimento de missões sociais e assistenciais. Ambas as posições são antagônicas e encaminham para o dualismo da escola brasileira: “num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres” (p. 16).

Para o referido autor, “a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial” (p. 17), os quais argumentam que a escola tradicional é inadequada aos contextos atuais porque o conhecimento escolar é dissociado da vida prática e funciona a partir de conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Como solução para este impasse são propostas as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) que proporcionarão à escola a realização de um projeto educativo,

cujas ações socioeducativas apontem à finalidade de oferecer atendimento às diferenças individuais e sociais, objetivando a integração social. Estas são premissas pedagógicas que reverberam na escola em ações que se justificam nas diferenças de ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, nas diferenças sociais e culturais impulsionando flexibilização nas práticas de ensino e de avaliação escolar, destacando o acolhimento e a convivência.

Para aprofundar este debate, Libâneo (2012) aporta-se nos estudos de Torres (2011), Corraggio (1996) e Martínez Boom (2004). Recorrendo a Torres (2011), afirma que a proposta original da Declaração de Jomtien foi encolhida nas discussões desenvolvidas em reuniões posteriores e sofreu variações nos países envolvidos ao formularem suas políticas educacionais. Tal encolhimento justifica-se pela abordagem economicista do Banco Mundial que redefiniu os princípios que resultaram em deslocamentos dos mesmos:

a) De educação para todos, para educação dos mais pobres; b) De necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) Da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) Da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (p. 18).

Nesse sentido, as NEBA são reestruturadas na perspectiva de promover o mínimo de conhecimento com fins à instrumentalização do indivíduo para a vida cotidiana que implica as relações de mercado de trabalho: “em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (p. 18). Em conformidade com esse paradigma de conhecimento Libâneo (2012), busca em Coraggio (1996) a afirmação que as políticas sociais do Banco Mundial visam uma forma de desenvolvimento que oferece como garantia o acesso mínimo à educação, saúde, alimentação, saneamento, por meio de políticas de ajuste estrutural que esvaziam “a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Ou seja, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, ‘em contradição com os objetivos declarados’” (p. 18-19).

De acordo com Libâneo (2012), Martínez Boom (2004), também, apresenta uma interpretação sobre as NEBA associada ao conceito de desenvolvimento humano incorporado nos documentos do Banco Mundial. Para ele, na orientação dos ideólogos do Banco Mundial, a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem conduz ao desenvolvimento humano, cujos índices são aferidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH):

na Declaração de Jomtien, o conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida [...]. As necessidades básicas de aprendizagem seriam a chave para concretizar a visão ampliada de educação, instituindo um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e inadequadas da pedagogia e da didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos. O conceito de desenvolvimento humano converte-se, assim, numa categoria essencial para as formulações das agências internacionais (p. 19)

Concluindo as análises sobre as políticas educacionais posteriores à Declaração de Jomtien, Libâneo (2012) afirma que diversos pesquisadores denunciam as ações sociais do Banco Mundial, referentes à educação, acusando-as “de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista” (p. 20). Nesse contexto, destaca-se o que Miranda (1997) denunciou como o novo paradigma do conhecimento como uma categoria central para discutir as políticas educacionais dos países emergentes que são submetidos às proposições do Banco Mundial. Nesse movimento contraditório de reinvenção constante das relações capitalistas, o conhecimento, articulado às questões maiores, como as finalidades e funções da educação, tem sido colocado pelos organismos internacionais e pelas políticas de Estado como instrumentos para manutenção do sistema.

Retomando a discussão e situando no contexto da educação brasileira, Libâneo (2012) afirma que a justificativa para os problemas da educação no Brasil tem sido reiterada, tal como nos documentos dos organismos multilaterais, nas críticas à escola tradicional a quem recai a “culpa” pelo fracasso escolar emergindo a necessidade de um novo modelo educacional. Quanto ao novo modelo educacional, reitera-se que ele não foi invenção do Banco Mundial, mas uma apropriação dos discursos anteriores que delineavam um novo projeto de educação que inclusive lhe emprestou uma roupagem pedagógica e humanista que surpreende o leitor desavisado sobre seus objetivos.

É nesse contexto que foi elaborado, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que destaca, como função da escola, a socialização e a convivência social, secundarizando as questões de apropriação e produção de conhecimentos. Nesse sentido, o que se propõe não é a defesa da escola tradicional a qual inclusive se almejou mudanças. É necessário repensar a distorção dos objetivos da escola, “ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (p. 23).

Para enfrentar a realidade da escola pública brasileira, Libâneo tem discutido em seus estudos

duas orientações pedagógicas no campo progressista da educação em relação a objetivos e formas de organização das práticas educativas escolares. Uma delas atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental, entre elas, a pedagogia histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e seus seguidores. A outra orientação valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos. Teorias ligadas a essa orientação incluem, ao menos, algumas orientações teóricas do movimento mundial da educação nova, o movimento Educação para Todos (Declaração de Jomtien), a pedagogia de Paulo Freire, as teorias do cotidiano e das redes de conhecimento e a teoria curricular crítica (p. 24).

Libâneo (2012) conclui que a escola, como instituição social, pode e deve desenvolver algumas ações de caráter social, desde que isso não se configure como funções e objetivos exclusivos da escola. O grande desafio da escola é a conquista da igualdade social, proporcionando a todos os estudantes, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. Nas palavras do autor “compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar” (p.26).

Miranda (1995,1997) e Libâneo (2012) discutem contradições da educação considerando o conhecimento como um importante elemento para o debate. O primeiro analisa o novo paradigma do conhecimento emergente nos documentos produzidos pelos organismos internacionais que ressoam nas reformas educacionais dos países da América Latina. Já o segundo, levanta a tese de que a questão do conhecimento é central na determinação da função da escola no que refere a sua função de acolher, ou se comprometer, com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio da formação cultural e científica promovendo o acesso ao saber sistematizado. Os autores, também, apresentam proximidade quando destacam o processo de socialização nas escolas. Para Miranda (1995), isto se dá na conversão de socialização por socialidade. Já para Libâneo (2012), a socialização produzida nas escolas se traduz em processos de integração social e acolhimento.

Destaca-se aqui que o pensamento de Libâneo (2012), ao identificar relações distintas acerca do conhecimento nas escolas para pobres e ricos, é uma realidade no Brasil e concorda-se com ela. Admite-se, ainda, que na escola do acolhimento, destinada para os

pobres, oferece-se, ainda, menos condições de desenvolvimento e aprendizagem. Esses pressupostos revelam a lógica da sociedade capitalista em que os detentores do capital usufruem dos conhecimentos, que por sua vez chegam à classe trabalhadora reconfigurados de um modo que servem aos interesses da manutenção do sistema capitalista.

É nesse contexto de contradições e de incursões de organismos internacionais, que são persistentes as perguntas: para que servem as escolas? A quem elas estão servindo? Qual(ais) sua(s) finalidade(s) e função(ões) social(ais) e pedagógica(s)? Estas questões reverberam na relação conhecimento-escola? As perguntas apresentadas, de forma alguma, pretendem eliminar a escola da sociedade. Ao contrário, é por acreditar nela, como instituição social, que elas devem persistir e, ainda que sem respostas definitivas, devem continuar a produzir uma reflexão crítica necessária para se retomar o seu papel social. E qual tem sido o debate sobre a questão do conhecimento na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica? Como o tema tem sido tratado no campo da produção acadêmica? Estas questões servirão como base para a construção do próximo capítulo que trata sobre a questão do conhecimento, como objeto de estudo e reflexão no campo da Educação Infantil.

CAPÍTULO II

DISCURSO OFICIAL E DISCURSO ACADÊMICO: TENSÕES NO DEBATE ACERCA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição da identidade da Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, tem sido, nos últimos anos, objeto de intenso debate e produção teórica. Neste escopo, encontra-se um campo complexo, que agrega e se relaciona, com as funções sociais da Educação Infantil e com outras questões polêmicas, como o currículo e o conhecimento que as crianças querem e precisam se apropriar nesse espaço institucional durante esse tempo da vida.

A partir da institucionalização da Educação Infantil em âmbito educacional foi intensificada a produção de documentos oficiais e pesquisas acadêmicas que buscaram responder a estes desafios, ao mesmo tempo em que se empenhou a orientar as práticas educacionais pedagógicas das instituições. Dessa forma, entende-se que há dois discursos de origem distinta: o oficial institucionalizado e o produzido em âmbito acadêmico. Nesse sentido, destaca-se que o discurso oficial é marcado por ambiguidades desde a sua origem, surgindo de uma perspectiva híbrida entre o que é produzido pela pesquisa e o que é realizado pelas orientações de organismos multilaterais e modismos estrangeiros.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é investigar as tensões que existem entre o discurso oficial vigente e o discurso acadêmico que orientam as abordagens do conhecimento na Educação Infantil. Para tanto, tratar-se-á da abordagem das Leis, Diretrizes, Resoluções, cotejando-as com a produção de artigos, dissertações e teses sobre o tema.

2.1 Educação Infantil institucionalizada

A história e a historicidade da Educação Infantil no Brasil pressupõem apreender sua identidade e função social. Ambas são produzidas e afirmadas a partir de marcos legais que tem orientado a sua natureza, os seus princípios, o seu objeto de estudo, bem como as suas práticas educacionais pedagógicas. Estes marcos expressam, dialeticamente, as rupturas e continuidades que produzem a Educação Infantil institucionalizada.

Inicialmente, adverte-se que o percurso do ordenamento jurídico-legal da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é longo e está regulado pela Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do

Adolescente - ECA), na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Res. CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009), na Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009, na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014-2024. São estas leis e documentos mandatórios que norteiam, em âmbito nacional, a Educação Infantil e estabelecem oficialmente uma concepção de educação para as crianças e infâncias brasileiras muitas vezes de modo contraditório e controverso.

No que se refere à CF de 1988, destacar-se-á como grande marco de regulação vigente no país. Todavia, este documento não trouxe o termo Educação Infantil em seu texto original. A expressão foi incluída mediante Emenda Constitucional nº 14, de dezembro de 1996. Atualmente, a Constituição Federal reconhece a criança como sujeito de direito desde o seu nascimento. A Carta estabelece que a educação seja um direito social; institui que é dever do Estado oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas em regime de colaboração entre os entes federados, compreendendo-a, prioritariamente, como demanda de oferta nos municípios e sendo obrigatória a partir dos quatro anos. A seguir, apresenta-se destaques da Constituição Federal que tangenciam as questões referentes à Educação Infantil:

Art. 6º – São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, **a proteção à maternidade e à infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

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

I - Educação Básica **obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17** (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

IV - **Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5** (cinco) anos de idade (Redação da Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

II - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na **Educação Infantil** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com **absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda

Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, CF, 1988, Art. 6, Art. 208, Art. 211 e Art. 227) (Grifos nossos).

Quanto à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), sua relevância está na conquista oficializada dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. O ECA reafirma a Carta de 1988, ao destacar o direito à educação e ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos. Sobre o ECA, destacam-se as seguintes prerrogativas:

Art. 53. A criança e o adolescente têm **direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - **atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade;**

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, ECA, 1990, Art. 53 e Art. 54) (grifos nosso).

Todavia, foi na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que a Educação Infantil foi integrada à educação brasileira como primeira etapa da Educação Básica. Esse reordenamento definiu a estrutura da Educação Infantil, considerando a condição etária, em dois segmentos: creche e pré-escola; reafirmou a responsabilidade na oferta da Educação Infantil ao município, considerando o regime de colaboração entre os entes federados, conforme Constituição Federal (1988); estabeleceu, como finalidade da Educação Infantil, a formação integral da criança sem privilegiar os aspectos cognitivos em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento infantil; e anunciou a elaboração dos currículos, considerando a Base Nacional Comum Curricular.

A LDB, ainda, definiu critérios na avaliação das crianças sem o caráter de retenção, a carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos, a exigência de frequência mínima para as crianças e que a documentação delas registrasse os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Quanto ao profissional apto a trabalhar com as crianças, estabeleceu, como profissional da educação, o professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. São destaques da Educação Infantil na LDB/96:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

X – vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, **acionar o poder público para exigilo.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 6º. **É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, **em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.**

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;**

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

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

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 26. **Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como **finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A **Educação Infantil** será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A **Educação Infantil** será organizada de acordo com as seguintes **regras comuns**: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - **avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças**, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - **carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional**; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - **atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral**; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - **controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas**; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - **expedição de documentação** que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados **em cursos reconhecidos**, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – **professores habilitados em nível médio ou superior** para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A **formação de docentes** para atuar na educação básica far-se-á em **nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima** para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida **em nível médio na modalidade normal** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, LDB, 1996/Atualizada, Art. 4, Art. 5, Art. 6, Art. 8, Art. 11, Art. 21, Art. 26, Art. 29, Art. 30, Art. 31, Art. 61, Art. 62) (Grifos nossos).

Atualmente, no Brasil, a LDB/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, estabelece a obrigatoriedade de as famílias matricularem as crianças a partir dos quatro anos na Educação Básica. Anteriormente, a CF/88, alterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, já havia ampliado a obrigatoriedade da Educação Básica no período de quatro a 17 anos. Entretanto, esta alteração foi motivo de muita polêmica. De acordo com Didonet (2014), a medida provoca questionamentos, entre eles: a) a responsabilização aos pais pela não frequência das crianças, mascarando o real motivo que é a falta de vagas oferecidas pelo sistema; b) a obrigatoriedade prevista somente para a pré-escola, excluindo a creche e, conseqüentemente, colocando-a em situação vulnerável no sistema educacional; c) as possíveis conseqüências da obrigatoriedade no que se refere a uma antecipação de características da educação formal que afetam a identidade da Educação Infantil.

Por se tratar da primeira etapa de Educação Básica a Educação Infantil, também, está contemplada na Lei nº 11.494 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sendo assim, esta afirmação prevê receitas para a sua manutenção e a valorização dos profissionais: “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (Lei nº 11494, Art. 2).

Logo, este aspecto preconiza que a remuneração dos profissionais da Educação Infantil e a manutenção das instituições sejam realizadas com os mesmos critérios das demais etapas da Educação Básica. Ressaltando-se que esta prerrogativa, ainda, não corresponde à realidade em diversos municípios brasileiros, cujos salários dos professores da Educação Infantil⁸ são inferiores em comparação às demais etapas da Educação Básica.

Sobre a Educação Infantil no âmbito do Planejamento Educacional brasileiro, destaca-se a recém aprovada Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE). Esta reitera a prerrogativa Constitucional e o disposto na LDB/1996 de incluir a Educação Infantil de quatro e cinco anos no ensino obrigatório. No anexo desta lei são apresentadas metas e estratégias para o desenvolvimento educacional no país. A meta nº 1 propõe: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”.

Para operacionalização da meta nº 1 são elencadas 17 estratégias que precisam ser alcançadas até 2024, quando termina o prazo de vigência do plano. Dentre elas, destacam-se duas metas:

estímulo ao acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
Realização e publicação anual de levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento no Distrito Federal e nos Municípios, com a colaboração da União e dos Estados (Lei nº 13.005) (Anexo, estratégias nº 16 e 17 da meta 1)

O quadro a seguir apresenta dados do censo escolar 2014 e 2015, que possibilitam analisar e acompanhar as distorções referentes à efetivação da meta 1 do PNE e das duas estratégias destacadas.

⁸ Sobre dados referentes aos salários aplicados aos professores da Educação Básica ver a pesquisa completa coordenada por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, sistematizada no documento Professores do Brasil: impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009.

Quadro 3 – Crescimento de vagas na Educação Infantil, pública, no país, entre 2014 e 2015

ANO	Segmento	Forma de Atendimento	Quantidade por forma de atendimento	Quantidade por segmento	Total de crianças atendidas no ano
2014	Creche municipal e estadual (rural e urbana)	Parcial	668.300	1.820.230	5.447.301
		Integral	1.151.930		
	Pré-escola municipal e estadual (rural e urbana)	Parcial	3.320.733	3.672.071	
		Integral	351.338		
2015	Creche municipal e estadual (rural e urbana)	Parcial	720.529 (52.229 novas vagas aumento de 7,24%)	1.925.644 (105.414 novas vagas aumento de 5,47 %)	5.557.430 (130.129 novas vagas aumento de 2,34 %)
		Integral	1.205.115 (53.185 novas vagas aumento de 4,41%)		
	Pré-escola municipal e estadual (rural e urbana)	Parcial	3.292.604 (redução de 28.129 vagas, 0,85 %)	3.651.786 (redução de 20.285 vagas, 0,55 %)	
		Integral	359.182 (7.844 novas vagas aumento 2,18 de %)		
		Integral	359.182 (7.844 novas vagas aumento 2,18 de %)		
		Integral	359.182 (7.844 novas vagas aumento 2,18 de %)		

Fonte: Dados do Censo escolar disponível no portal do INEP (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>), acessado em 20 de maio de 2016.

A partir dos dados, nota-se que o cumprimento da meta nº 1 do PNE está longe de ser alcançada. No que diz respeito a universalização da pré-escola até 2016, os dados delatam que nos dois primeiros anos da vigência do PNE, 2014 e 2015, houve uma redução em 0,85% no número de vagas ao atendimento em tempo parcial e de 0,55% ao total geral de vagas. Por conseguinte, a realidade exposta pelos dados oficiais, indica que não houve ressonância com o previsto na CF/88, na LDB/96 e na meta nº 1 do PNE.

No tocante às vagas de creche, aconteceu o que o campo da Educação Infantil previa, o aumento no número de vagas se deu pelo atendimento em tempo parcial com um percentual bastante significativo de 7,24%, muito superior ao crescimento bruto da Educação Infantil. O que contraria, inclusive, uma das estratégias para cumprimento da meta nº1 do PNE, que indica o atendimento às crianças entre zero e cinco anos em tempo integral.

Portanto, ainda que se identifique um crescimento em 2,34% no número de vagas da Educação Infantil este quantitativo é insuficiente. Ademais, não se sabe em que condições foi promovido o aumento. Não há dados indicando a construção de novas instituições, ou salas em instituições antigas. Ou mesmo se houve um aumento no número de crianças em turmas já existentes, sobrecarregando a relação-adulto criança nas turmas da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado, no contexto do que está previsto no PNE, é o levantamento da demanda manifesta que deve ser publicada anualmente. Com o ocultamento dos dados não é possível aferir a quantidade de crianças e de famílias que solicitaram o atendimento e estão fora da estatística. Outro dado necessário para o planejamento do crescimento de vagas é a demanda não manifesta, ou seja, das famílias que não solicitaram atendimento no sistema educacional. Assim, sem dados reais da demanda, não é possível estimar quantas vagas ainda seriam necessárias, tampouco acompanhar a necessidade de seu crescimento.

Observa-se que desde a Constituição Federal/88 inúmeras alterações foram realizadas nos dispositivos legais, intencionando uma regulação que alcance as especificidades da Educação Infantil, em evidência desde sua incorporação ao sistema educacional. Essas alterações repercutem nos processos pedagógicos que, também, sofrem mudanças a partir do que é proposto pela legislação. Dessa forma, estando a Educação Infantil situada na esfera da educação, ela está submetida às novas formas de regulação, controle e demandas já conhecidas em outras etapas educacionais tais como: currículo, avaliação, registro de atividades, dias letivos e profissionais habilitados. Aspectos estes ausentes na realidade anterior ao ingresso no sistema educacional.

2.2 O discurso oficial sobre o currículo na Educação Infantil

Após a análise de documentos oficiais sobre a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, adverte-se que esta pesquisa tem por objeto o conhecimento na Educação Infantil. Logo, interessa-lhe identificar como o discurso oficial tem balizado a questão. Nessa esfera, identifica-se que a normatização oficial sobre currículo seja a referência para apreender a disposição do tema. Ademais, ele é um importante elemento que orienta os processos de ensino e aprendizagem na educação formal. Nesse contexto, observa-se que, após Lei 9.394/96, foram disponibilizadas oficialmente 11 (onze) orientações e normativas para regulação do currículo na Educação Infantil. Estes documentos encontram-se disponíveis no site do Ministério da Educação para consulta e transferência de arquivos (*download*), a saber:

- Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. COEDI, 1996;
- Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil;
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil;
- Parecer CNE/CEB nº 2/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999, referente ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1999 sem caráter mandatório aos sistemas de ensino;
- Indagações sobre currículo publicado em 2007 pela secretaria de educação Básica com o objetivo de promover o debate sobre as concepções de currículo e seus processos de elaboração nas escolas e sistemas de ensino;
- Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Relatório do projeto de cooperação técnica MEC e UFRS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, 2009;
- Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, apresenta a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil vigentes;

- Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009, que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, substituindo a Resolução CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999;
- Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Resolução CNE/CEB nº4, de 4 de julho de 2010, estabelece às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Inicialmente, observa-se o período 1996-2010, que corresponde a 14 anos de história e historicidade de normativas e orientações oficiais referentes ao currículo da Educação Infantil. Assim, é possível presumir que neste percurso existia entre elas relações de convergências, divergências, rupturas e continuidades. Portanto, interessa saber como essas relações tensionaram o campo da Educação Infantil, considerando a realidade das instituições apresentada por pesquisadores.

De acordo com Kramer (2001), a mobilização sobre o tema currículo na Educação Infantil iniciou em 1995, quando por iniciativa do então Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), coordenada por Ângela Barreto, pesquisadores do Brasil produziram o documento “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”.

A autora contextualiza que a elaboração do documento se constituiu como um trabalho produzido em diversas etapas, a saber: produção de textos teóricos; análise de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil nos estados e municípios brasileiros; visitas às creches e às pré-escolas, incluindo entrevistas com os professores; e produção de relatórios e publicação do documento. O texto final expôs contribuições e conceitos de currículo por diferentes pesquisadores do campo da Educação Infantil; Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Lúcia de A. Machado, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Sônia Kramer, que prestavam assessoria ao MEC na elaboração do referido documento.

O material produzido representa um marco importante na história da Educação Infantil brasileira no qual se destaca o trabalho político-teórico-metodológico, que possibilitou um amplo debate no campo da Educação Infantil. Kramer (2001) apresenta seu parecer sobre o documento; sintetizando que uma:

breve análise do documento do MEC mostra que definir currículo, ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento. É possível verificar na leitura desses textos que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. Machado, Mello e Kishimoto, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam diferenciá-los e propõe projeto educacional-pedagógico (Machado) e proposta psicopedagógica (Mello) (KRAMER, 2001, p. 75).

Kramer (2001) destaca que para além das diferenças terminológicas apresentadas pelas autoras há, em todas elas, uma concepção de currículo que expressa uma compreensão mais ampla que distancia de “antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola” (p. 75).

Dessa forma, observa-se que desde aquele momento a discussão sobre um currículo para a Educação Infantil era tema da agenda política e do campo de pesquisadores da Educação Infantil. Entretanto, os objetivos gerais do MEC percorriam objetivos opostos aos almejados pela COEDI e seus consultores, particularmente a partir daquilo que o governo estava comprometido com uma política de produzir orientação curricular nacional expressando o contexto macro político econômico brasileiro de atender exigências de organismos internacionais. Consequentemente, o trabalho que estava sendo desenvolvido foi suspenso sem responder indagações teórico-práticas exigidas pelos profissionais da educação.

Durante um longo período, a terminologia currículo foi subsumida no campo de produções acadêmicas da Educação Infantil. Aliás, o termo foi banido por falta de compreensão se esta era, ou não, adequada ao atendimento das especificidades desta etapa educacional. Foi neste contexto de suspensão, de um profícuo trabalho sobre currículo na Educação Infantil, que o MEC iniciou a produção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Considerando Cerisara (2000), foi em fevereiro de 1998 que o MEC encaminhou para 700 profissionais da área da Educação Infantil a versão preliminar do RCNEI, objetivando a emissão de pareceres individuais e institucionais. O documento final foi publicado em 1999, simultaneamente à publicação dos Parâmetros Curriculares para as etapas seguintes.

No âmbito das manifestações do discurso acadêmico se instaurou intensas críticas sobre a forma apressada como o RCNEI foi produzido, sobre o seu conteúdo e sua forma. A respeito desta questão, indica-se consultar a obra “Educação Infantil pós-LDB”, (1999)

organizada por Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares, que reúne textos esclarecedores de uma intensa polêmica sobre o RCNEI, ao passo que ocultava questões necessárias e centrais acerca do currículo na Educação Infantil.

Destaca-se que não houve uma política sistematizada na implantação do RCNEI. O que se vivenciou foi à remessa direta do material para as residências dos professores, assim como a entrega do material às secretarias estaduais e municipais de educação. Uma ação que alcançou todas as regiões do país. O que se viu em seguida foi um acolhimento ao material por grande parte de docentes e redes estaduais e municipais. Ato que promoveu ao RCNEI status de referência teórico-prática na ação educacional pedagógica na Educação Infantil do Brasil.

O diferencial do RCNEI em relação aos documentos produzidos anteriormente pelo MEC é explicitado pela proposição de objetivos, conteúdos e orientações práticas; o documento chegou aos professores em um momento que eles almejam repostas sobre a ação educacional pedagógica com os meninos e meninas de 0 a 6 anos, uma vez que até o final da década de 1990 havia poucas produções referentes a Educação Infantil e, sobretudo, referente ao currículo para esta etapa educacional.

Dessa forma, o documento caiu nas mãos dos professores como um manual instrumental da realização da ação docente com crianças de 0 a 6 anos. Atualmente o RCNEI ainda é bastante utilizado por muitos profissionais e sua proposta de apresentação dos conhecimentos é confirmada em materiais didáticos produzidos por editoras.

Lopes (2011) ao realizar sua pesquisa sobre os conceitos de integração e interdisciplinaridade na Educação Infantil, justifica o recorte no RCNEI como campo de pesquisa justamente pelo alcance que o documento obteve junto aos profissionais:

a escolha do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) é justificada pelo fato de este ser o de maior divulgação e conhecimento dos professores dessa área. Por abranger os conteúdos e procedimentos considerados necessários para o desenvolvimento das ações pedagógicas infantis e por conter informações que visam orientar os profissionais da área, levando em conta a variedade cultural, social e econômica das crianças brasileiras, estipulou-se que este documento forneceria subsídios interessantes para a discussão dos sentidos dos termos relacionados à integração e interdisciplinaridade (p.7).

O RCNEI é um material extenso produzido em três volumes distintos: Introdução (103 páginas); Formação Pessoal e Social (86 páginas) e Conhecimento de Mundo (253 páginas). O volume 1, Introdução, apresenta as características e organização do RCNEI. Comenta algumas premissas pedagógicas a serem consideradas e aborda os objetivos gerais

da Educação Infantil no âmbito do projeto educacional da instituição. Os volumes 2 e 3 apresentam eixos que expressam uma relação próxima a que se conhece no ensino fundamental, que agrupa os conhecimentos por áreas. No volume 2 há apenas um eixo Identidade e Autonomia; já no 3 há o tratamento de seis eixos; movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Para cada eixo são propostas orientações didáticas distintas às crianças de zero a três anos e quatro a seis anos, de modo que há objetivos e conteúdos expressos para cada segmento etário.

Nesse cenário de embates e confluências entre o MEC e o campo de estudos e pesquisas da Educação Infantil é necessário destacar, ademais, as divergências do Ministério junto ao Conselho Nacional de Educação, referente ao currículo na Educação Infantil que, conseqüentemente, ocasionou na elaboração, quase simultânea, de duas orientações oficiais.

Para compreender o que, aconteceu retorna-se ao ano de 1995, quando o debate sobre o estabelecimento de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional estava avançado. Foi neste contexto que a Lei nº 9.131/95 alterou profundamente a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, até que a nova lei fosse estabelecida. Uma das alterações foi a (re)criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que entre tantas outras competências, deliberaria sobre diretrizes educacionais. Entretanto, diante do momento de indefinições, o MEC exercia, simultaneamente, os papéis de órgão executivo e de órgão normativo, ou seja, ele operava na lógica de ser governo e Estado. Destarte, tinha-se o governo com o poder de legislar em causa própria, uma vez que exercia função de Estado. Dessa forma,

as muitas “transições” em processo, as ausências e vacâncias, a expectativa de uma nova lei de diretrizes e bases, a existência de dois projetos de diretrizes e bases, a vontade de implementar programas em início de governo determinaram no MEC a superposição de papéis que eram dele e de outros tantos que apenas provisoriamente estavam nele (CURY, 2002, p. 190).

É nesse frágil contexto da história da educação brasileira, antes da aprovação do texto final da Lei nº 9.394/96, que no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da equipe do MEC, propõe como projeto político, referente à educação a elaboração de propostas curriculares com abrangência nacional, inclusive para a Educação Infantil. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Cury (2012) afirma que o documento enviado ao CNE não foi uma proposta de diretrizes e tampouco um conjunto de conteúdos mínimos: “ele é um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos específicos de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal [...]” (p. 191).

Recém (re)recriado, a atenção do CNE, na época, foi *a priori* identificar, nos dispositivos legais vigentes, as competências do CNE e do MEC sobre a matéria do currículo. Concluiu-se, por fim, a legitimidade do MEC em propor orientações curriculares, quanto ao estabelecimento de diretrizes curriculares mandatórias seriam atribuições do CNE. Assim, “a Câmara de Educação Básica elaborou seu parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em 12/3/97. Em que pesem a importância dos PCN e a legítima função do executivo federal em propô-los como decorrentes de um programa de governo, ainda que sem obrigatoriedade” (CURY, 2002, p. 192).

Portanto, nesse contexto de análise e aprovação das orientações curriculares nacionais, o CNE/CEB, investido da sua autoridade conferida pela legislação, aprova o Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e, em seguida, as institui por meio da Resolução CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999. Ambos os documentos guardam entre si uma relação de complementariedade, sendo o Parecer nº 22 um relatório sobre a Resolução CNE/CEB nº 1, que é uma orientação curricular em caráter mandatório.

O conteúdo da Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, é bastante sucinto, constituindo-se por quatro artigos e oito diretrizes inseridas no artigo 3º. O texto não contém vestígio algum sobre a terminologia currículo. Conforme consta no referido artigo:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o

provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.

Quanto ao parecer, esta expressão é encontrada por duas vezes e em nenhuma delas está expressa uma concepção, ou o conceito, de currículo. Dessa forma, constata-se uma lacuna histórica no campo da Educação Infantil que favoreceu uma aparente ocultação da questão curricular na Educação Infantil brasileira no âmbito dos documentos oficiais. Isso não significa afirmar que elas não aconteciam em outros *locus* da discussão, mas com pouca repercussão e expressividade entre os pesquisadores, os profissionais e as redes estaduais e municipais que buscavam repostas para desenvolverem o trabalho com as crianças. De certa forma, a Resolução CNE/CEB nº 1 contribuiu com o campo da Educação Infantil quando balizou os princípios éticos, políticos e estéticos na educação, os quais foram reafirmados na atual resolução aprovada em 2009. Entretanto, foi o seu aspecto sucinto que efetivou a contribuição mais relevante ao campo, ao denunciar a necessidade de se avançar as discussões sobre a Educação Infantil.

Os anos que transcorreram entre a primeira Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil até a atual foram cenários permeados por intenso debate sobre currículo, os quais vivenciaram momentos de continuidades e rupturas no âmbito da produção acadêmica e do MEC.

Neste contexto, o MEC criou, pelo decreto de nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, no segundo ano do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O objetivo era o de articular o tema

diversidade nas políticas educacionais por meio de decreto presidencial. Posteriormente, um novo decreto, o de nº 7.480, de 16 de maio de 2011, extinguiu a SECAD e instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O propósito foi de promover políticas inclusivas dos sistemas de ensino, voltadas à valorização das diferenças e das diversidades, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

A abrangência de atuação da SECADI no âmbito do MEC significou um marco nas políticas educacionais brasileiras e reverberou nas decisões do ministério em diferentes aspectos, inclusive no debate sobre currículo que se desloca do tema conhecimento para a centralidade em aspectos da “diversidade”. Nesse sentido, as propostas oficiais de currículo encaminham o discurso para às diferenças do aluno, tangenciando aspectos culturais, sociais e econômicos. Assim, esse aluno entendido como “diferente” é ao fim apreendido com necessidades curriculares diferenciadas que se pautam, prioritariamente, na reconfiguração do espaço escolar como lugar de práticas de valores, de convivência e de socialização. Entretanto, essa configuração escolar é proposta para os filhos dos trabalhadores, ou seja, é uma perspectiva de escola sem centralidade no conhecimento para os filhos dos trabalhadores.

Em 2007, o MEC produziu, por meio de consultoria a pesquisadores, um conjunto de textos que integram a coletânea “Indagações sobre currículo” com a participação da SECAD. O material é composto por cinco cadernos:

- ✓ Currículo e Desenvolvimento Humano – Elvira Souza Lima;
- ✓ Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo – Miguel Gonzáles Arroyo;
- ✓ Currículo, Conhecimento e Cultura – Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau;
- ✓ Diversidade e Currículo - Nilma Lino Gomes;
- ✓ Currículo e Avaliação - Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas.

Observa-se que o tema diversidade foi explorado em um caderno específico, deslocado do debate sobre cultura, e conhecimento o que demonstra sua relevância no âmbito do debate sobre currículo, naquele momento. A coletânea é dirigida a toda a Educação Básica de modo que são apresentadas discussões em eixos temáticos. A metodologia de elaboração do material incluiu reuniões entre os consultores e a equipe do MEC, seminários de apresentação das versões preliminares dos textos colocando-os em debate. O material foi

produzido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB). O conteúdo propôs promover a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em diferentes contextos educacionais sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos, além de anteceder o debate que viria com o processo de revisão das novas diretrizes curriculares nacionais.

Neste momento, o CNE havia anunciado a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Outra iniciativa do MEC, que antecedeu a revisão das diretrizes específicas para a Educação Infantil, foi realizada pela COEDI que contratou consultores para elaborar pareceres sobre orientações curriculares. Maria Carmem Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS), foi responsável pela produção do relatório titulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares”, que analisou propostas pedagógicas e currículos de diferentes Redes estaduais e municipais do Brasil. No relatório, um dos apontamentos é a variedade de nomenclaturas que se tem no Brasil em torno do que se nomeia por propostas curriculares, o que mais uma vez evidencia as controvérsias referente à temática do currículo na Educação Infantil.

A partir de 2009, o CNE/CEB estabelece um conjunto de novas diretrizes curriculares normativas referentes à Educação Básica. Entretanto, durante o processo de revisão de diretrizes específicas para cada etapa, definiu-se, também, pela elaboração de um documento mais amplo, que agregasse normativas comuns. Assim, é instituída a Resolução CNE/CEB nº 4, de 4 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Destaca-se que na elaboração destas diretrizes, tanto o CNE, quanto o MEC, articularam o trabalho com a sociedade atendendo demandas e participação de entidades representativas, universidades, pesquisadores e profissionais. Essa relação, também, se fez presente na implementação das diretrizes por meio de reuniões, seminários e audiências públicas em todo o território nacional. Dessa forma, afirma-se que as diretrizes é o marco regulatório conhecido e citado nas produções acadêmicas, bem como em propostas de redes estaduais e municipais.

A Res. CNE/CEB nº 05, de 17/12/2009, estabelece como eixo do currículo as interações e as brincadeiras: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]” (Res. CNE/CEB nº 05, de 17/12/2009, Art. 9). O texto final destaca as especificidades do desenvolvimento biopsicossocial das crianças de zero e cinco anos, reafirmando que a aprendizagem na Educação Infantil valoriza as experiências dos sujeitos.

Para proceder a análise que pretende evidenciar as tensões entre o entrecruzamento do discurso oficial e o discurso acadêmico, destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e os trabalhos localizados no banco de dados da CAPES, que constituem o estado do conhecimento desta pesquisa os quais estão justificados na introdução desta. Destarte, definido os documentos oficiais e os trabalhos (artigos científicos publicados em periódicos, dissertações e teses), proceder-se-á à análise dos mesmos a partir de dois eixos: *Conhecimento e Currículo, Conhecimento e Conteúdo na Educação Infantil*.

2.3 Conhecimento e Currículo na Educação Infantil: discurso oficial e discurso acadêmico

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 consiste em um relatório de apresentação da Res. CNE/CEB nº 5/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Este parecer afirma que

o currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (BRASIL, 2009a).

Observa-se que currículo na Educação Infantil é motivo de polêmica entre os pesquisadores do campo por ser associado aos aspectos do Ensino Fundamental, sendo aceita a sua incorporação ao vocabulário da Educação Infantil desde que seja contextualizado à suas especificidades. Também fica explícito que a necessidade desta incorporação se vincula à condição da Educação Infantil em estar situada no sistema educacional e este possuir sistematicidade e organização que se expressam em conceitos próprios dos sistemas escolares que têm, há muito tempo, outras etapas educacionais como referência.

A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional impõe a ela questionamentos sobre as suas funções políticas, social e pedagógica, assim como aos seus objetivos, a sua organização, os seus fundamentos, os seus profissionais, as suas práticas educacionais e,

sobretudo, sobre as suas razões em existir neste sistema e não em outro como um dia pertenceu à assistência.

Estes questionamentos traduzem o caráter emergente da Educação Infantil como uma etapa educacional que está buscando respostas para sua consolidação em âmbito educacional, ao mesmo tempo, que produz sua identidade. Neste campo de debate há expectativa de respostas aligeiradas sem discussão, tensões e debate entre diferentes sujeitos e conceitos que foram historicamente produzidos.

Nesse contexto, a Res. CNE/CEB nº5/2009 estabeleceu que:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero e cinco anos de idade (BRASIL, 2009b, Art. 3º).

Como se observa, as experiências e os saberes das crianças, juntamente ao conhecimento do patrimônio da humanidade, compõem o currículo em uma relação que não prevê justaposição de um pelo outro. Dessa forma, o currículo será expresso por um conjunto de práticas que são vivenciadas por crianças e professores no cotidiano da instituição de forma singular em cada grupo. Nessa perspectiva, o currículo na Educação Infantil é produzido por sujeitos sociais, concretos e, historicamente, situado em contextos diversos. Não há uma listagem predefinida que dê conta da complexidade de experiências, saberes e conhecimentos de crianças tão pequenas, como os bebês, produzindo e se apropriando de conhecimentos em uma relação de interdependência com adultos que, também, possuem experiências, saberes e conhecimentos.

Uma vez afirmado que as experiências, os saberes e os conhecimentos se articulam nas práticas educativas da Educação Infantil, constituindo o currículo, faz-se necessário compreender as possíveis relações entre experiências, saberes e conhecimentos. Sabe-se que, nesta perspectiva, estes elementos não se repelem ou se excluem na ação educacional. Da mesma forma, não é possível de serem previstos anterior ao estabelecimento das relações entre adultos e crianças. Portanto, não são passíveis de serem produzidos por meio de material didático editorial. Os conhecimentos, embora guardem relação com uma área, ou campo, não são produzidos exteriores a uma realidade multifacetada. Eles se configuram na relação com os fenômenos do mundo físico e social. Ademais, a articulação entre esses elementos constitutivos do currículo expressa intrinsecamente a sociedade e as realidades singulares das infâncias, produzidas na cultura e nas culturas infantis.

Afirmar uma concepção de currículo para a Educação Infantil é por sua vez reconhecê-lo como elemento inerente aos processos educacionais formais. No entanto, não responde à questão da especificidade curricular da Educação Infantil porque continua sendo uma concepção e não uma prática historicamente consolidada nos modos de se produzir educação de crianças de zero a cinco anos. É uma ação de fora para dentro. A razão que orienta a ação dos profissionais que trabalham com as crianças opera em outro modo de apreensão, sobretudo, pela cultura.

Entretanto, alerta-se que as diretrizes são marcos regulatórios que definem finalidades e objetivos da Educação Infantil e carregam consigo marcas de projetos de governo comprometidas com orientações de organismos internacionais. Além desta prerrogativa expressam rupturas com modelos teóricos e modos de produzir educação institucionalizada para crianças de zero a cinco anos, ao mesmo tempo que afirmam continuidades com o saber produzido pelo próprio campo. Desta forma,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL,2009a).

Ademais, compreende-se que as diretrizes vigentes são marcos regulatórios produzidos em um contexto social, político e histórico que incorpora em seu texto a produção científica e as demandas dos movimentos sociais. Continuamente novas políticas educacionais são produzidas incorporando outros elementos para este debate e para a formulação de outras diretrizes e outros documentos orientadores.

No que se refere às dissertações e aos artigos científicos que aqui serão analisadas, ressalta-se que estas compõem o escopo da revisão bibliográfica produzida a partir do tema proposto neste trabalho. Da mesma forma, destaca-se que estas produções são expressões daquilo que foi produzido pós Res. CNE/CEB nº5/2009 e refletem as preocupações de pesquisadores quanto às questões desafiadoras impostas pela ação/reflexão da Educação Infantil no cotidiano de instituições tão diversas em todo Brasil. Aliás, são nessas instituições em que se dá a tessitura espaço-tempo-ações-relações que coadunam com os processos educativos na vida das crianças e em suas infâncias contemporâneas. Observa-se, ainda, que

estas produções acadêmicas, tanto trazem expressões do discurso legal regulador, quanto este contém enfoques teóricos que sustentaram as pesquisas.

A pesquisa de Maia (2011) teve por objetivo investigar o currículo da Educação Infantil organizado em torno das datas comemorativas do calendário civil e religioso em duas escolas de Educação Infantil, do Estado do Rio de Janeiro, em um dos cinco municípios fluminenses mais populosos, em relação à faixa etária de 0 a 6 anos. O trabalho investigou a relação currículo e as datas comemorativas e religiosas em três propostas curriculares para a Educação Infantil difundidas nacionalmente. São as seguintes: a) Heloísa Marinho (1978), Currículo por Atividades: Jardim de Infância – Escola de 1º grau; b) Gilda Rizzo (1982), Educação Pré-Escolar; e c) Kramer (1986), Com a Pré-Escola nas Mãos – uma alternativa curricular. A concepção de currículo é dialogada com os autores a saber: Apple (1982), Silva (1999, 2001), Moreira (2001, 2003, 2007), Candau (2003, 2007).

É uma pesquisa documental e de campo que agregou entre os instrumentos de coleta de dados entrevistas e observações nas escolas selecionadas, como campo de investigação. Sobre a ação educacional, a autora considerou que “muitas práticas no cotidiano das escolas se relacionam ao discurso dominante, de uma sociedade industrial organizada em classes que busca garantir, em parte por meio da escola, a manutenção das suas relações” (p.28). Quanto à relação entre currículo e conhecimento, o trabalho apresenta duas considerações: a) as datas comemorativas e os conhecimentos compõem o currículo na Educação Infantil e participam da constituição das subjetividades; e b) a proposta curricular do município pesquisado assume uma concepção de criança assentada em diferentes aspectos do desenvolvimento, mas quando pontua os objetivos explicita finalidades prioritariamente cognitivas. “Através da organização do currículo em torno de datas comemorativas, a escola solidifica e mantém um currículo monocultural, ideologicamente dominante. O currículo assim organizado seleciona determinados conhecimentos e valores e os professores não se questionam sobre isso” (p. 137).

Por outro lado, Lopes (2011) desenvolveu uma pesquisa documental com análise de conteúdo. Seu objetivo foi compreender o sentido dos termos relacionados à integração e interdisciplinaridade, contidos no volume I dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). O referencial teórico foi Beane (2002), Fazenda (1996, 1999 e 2001) e Sacristan (2000). A pesquisa conclui que “[...] se levarmos a questão para o cunho superficial, podemos afirmar que o RCNEI pressupõe uma proposta integradora, à medida que compreende que só esta basta. Porém, se deseja-se ir além, ler nas entrelinhas, pode-se dizer que as reais pretensões assumem um caráter interdisciplinar” (p. 70-71).

A autora chega a esta conclusão a partir da compreensão de que o RCNEI tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças por meio da ampliação de conhecimentos “de maneira integrada e global”, afirma ainda que “o gérmen interdisciplinar encontra-se latente” no RCNEI. Nesse sentido, a autora apóia-se em Fazenda (1996) para afirmar que a integração é um aspecto formal contido na interdisciplinaridade que pressupõe a reorganização das disciplinas, considerando as especificidades metodológicas e de conteúdo, em um determinado programa de ensino-aprendizagem com finalidade de promover a apreensão de conhecimentos específicos de uma disciplina que intercambiam com outras disciplinas.

Sendo assim, a integração guarda relação especificamente com as disciplinas. Segundo a autora, as disciplinas de Estudos Sociais e Comunicação e Expressão são exemplos de integração de conhecimento uma vez que agregam diferentes disciplinas. Já a interdisciplinaridade é uma atitude frente ao objeto do conhecimento que pressupõe rupturas com formas fragmentárias de apreensão do objeto de estudo em si mesmo deslocado das múltiplas relações que este estabelece com outros objetos. Dessa forma, reafirma, ainda, que, para se produzir ensino-aprendizagem em uma concepção interdisciplinar, faz-se necessária a integração dos conhecimentos entre as diferentes disciplinas. Entretanto, a integração das disciplinas por si só não é suficiente; faz-se essencial a mudança de atitude educacional pedagógica frente ao ensino-aprendizagem para produzir a interdisciplinaridade.

Concluindo, Lopes (2011) afirma que a abordagem dada ao conhecimento no RCNEI é um importante aspecto a ser considerado na análise do documento revelando uma tentativa deste de apresentar os conhecimentos curriculares organizados em eixos pressupondo uma lógica integradora necessária para estabelecimento de uma concepção interdisciplinar de ensino. À vista disso, afirma-se que o cerne da pesquisa ao discutir integração e interdisciplinaridade são as relações do conhecimento disciplinar na elaboração de orientações, para a Educação Infantil, que buscam a superação de uma organização do conhecimento compartimentada própria da lógica da organização de conhecimentos em disciplinas.

Quanto ao estudo de Rodrigues (2012), o objetivo foi compreender o processo de construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no município de Niterói (Rio de Janeiro), particularmente no que diz respeito às concepções e à participação dos adultos. Utilizou-se como metodologia a investigação narrativa, para desvendar os saberes presentes nos discursos orais e escritos das professoras, nos encontros para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil do município. A pesquisa apresenta aporte teórico sobre

currículo, sobretudo, em autores do campo da Educação Infantil Kishimoto (1994), Oliveira (1994), Kramer (1994) e Barbosa (2009). Os encontros dos profissionais da Rede Municipal de Educação para elaboração do Referencial Curricular da Educação Infantil contaram com participação de pesquisadores que convidados para discutir questões referentes às concepções de criança e infância, currículo, relação adulto e criança, cuidar e educar, espaço e tempo e brincar. Entre os interlocutores, identificou-se a participação de Vera Vasconcelos, Lígia Aquino, Walter Omar Kohan, Jader Janer, Tânia Vasconcelos, Ana Flávia Alonço Castanho e Patrícia Corsino. Quanto à questão da discussão do conhecimento no currículo da Educação Infantil a autora sintetiza que:

o currículo para a Educação Infantil, [...] não deveria basear-se em grades, referenciais ou listas de conteúdos. Ele precisava/precisa ser uma construção cotidiana e coletiva. Esta discussão ficou muito mais intensa com o desafio da elaboração da Proposta de Reformulação da Educação Infantil por/para essa rede. Houve uma compreensão de que, se por um lado, não há conteúdos pré-definidos a seguir, conforme o modelo tradicional do currículo [...], por outro, revelava um momento importante para reflexão e formação. (RODRIGUES, 2012, p. 49)

O artigo de Amorim (2010) teve por objetivo analisar o lugar do currículo na política nacional para a Educação Infantil. Inicia apresentando o ordenamento jurídico desta etapa educacional, a partir da Constituição Federal, até discutir as DCNEI/2009 como instrumento regulador do currículo. São apresentadas algumas críticas em relação ao “descompasso” entre a legislação e a realidade educacional que dissocia na Educação Infantil direito de obrigatoriedade uma vez que o direito da criança à Educação Infantil não é garantido a todas. A autora reconhece que a preocupação com os conhecimentos e o conteúdo a serem trabalhados na Educação Infantil são anteriores a aprovação da LDB, mas é, a começar dela, que se intensifica o debate.

No artigo de Amorim e Dias (2012), nota-se uma análise dos documentos oficiais e produções teóricas do campo da Educação Infantil que compõem a discussão da tese de doutorado de Amorim. As autoras apresentam uma triangulação entre conhecimentos, conteúdos e experiência no currículo da Educação Infantil, mas não aprofundam o debate, discutindo como a triangulação é possível. O texto se ocupa em apresentar o histórico do debate sobre currículo na Educação Infantil no âmbito do MEC, por meio de relatórios de consultores e produção do RCNEI, entrecruzando o papel do CNE como órgão de Estado responsável pela aprovação de DCNEI/2009. Nesta seara, apresentam uma crítica ao processo de elaboração e divulgação do RCNEI “como um desvio da rota anterior que vinha sendo

traçado pela COEDI através dos documentos publicados no início da década de 1990” (p. 130).

O artigo científico de Brito (2014) destaca que o currículo escolar é um instrumento norteador do fazer pedagógico, portanto, indispensável e indissociável das práticas docentes. Para a autora, compreender o currículo na Educação Infantil é uma necessidade que tem origem na prática docente:

o currículo da Educação Infantil é [...] mais jovem em relação às outras modalidades de ensino, e se diferencia dos demais por levar em consideração o fato de que essa Instituição de Ensino deve ser um espaço de cuidados educacionais com crianças nos seus primeiros anos de vida, sendo esta etapa da vida onde a criança tem o primeiro contato com o conhecimento (p. 72).

Brito (2014) ressalta que há diferenças no currículo a ser proposto para a Educação Infantil em relação a outras etapas educacionais pelo oferecimento de cuidados às crianças. Ora cuidado não seria um pressuposto ético balizador das relações humanas? Outro aspecto a ser questionado, concerne-se à afirmação que o espaço institucional oferece o “primeiro contato com conhecimento”, presume-se que a autora se equivoca ao inferir o conhecimento como algo alheio a criança e ausente em outros espaços sociais em que ela vive.

Se aqui forem tomados os *pontos de convergência e divergência entre os trabalhos produzidos no campo de análise*, entre conhecimento e currículo na Educação Infantil, é possível perceber que Maia (2011) e Lopes (2011) reconhecem que as concepções da sociedade em relação às infâncias e às crianças, guarda nexos com o que se propõe de currículo para elas. Todavia, estas autoras não se debruçam em ampliar o debate. Já Amorim (2010), Amorim e Dias (2012) e Brito (2014) não discutem concepções de infância e criança. Esta questão só foi explicitada no trabalho de Rodrigues (2012), ao realçar que:

a discussão sobre infância trouxesse uma reflexão contrária à generalização desta, tão constante nas pesquisas e teorias sobre crianças. Estas teorias tomam, como referência de análise, modelos e padrões, inventam categorias ou técnicas de encaixe a um modelo de infância normalizada (p.102).

A menção à categoria experiências é expressiva no campo da Educação Infantil, tanto nos discursos oficiais quanto na produção acadêmica. A pesquisa de Maia (2011) refere-se à categoria a partir de Benjamin, mas não articula com o debate sobre currículo. Lopes (2011) emprega a categoria com a referência ao RCNEI sem filiação teórica. Ferreira (2012) apresenta o conceito de experiência, por meio de Larossa, articulado à produção de saberes

dos professores. O primeiro artigo de Amorim (2010) não faz menção à categoria. Todavia, no segundo, em parceria com Dias, afirma:

uma concepção ampla de currículo que compreende como um todo significativo, uma produção social e um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e **as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação** (MOREIRA; SILVA, 2008, PEREIRA, 2007; SANTIAGO, 1998, 2006; SILVA 2001). É nesse sentido que compreendemos que pensar e organizar o currículo da EI é uma questão de garantir o direito das crianças a terem a cesso a experiências de conhecimentos e de desenvolvimento que lhes proporcione desenvolverem-se de forma plena e integral (AMORIM; DIAS, 2010, p.126) (Grifos nossos).

No discurso oficial o termo experiência é mencionado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 31 vezes. Um aspecto que demonstra seu valor para o discurso oficial. Tiballi (2003), ao investigar o pragmatismo em Dewey, afirma que a identidade cognitiva do campo pedagógico brasileiro tem origens nesta perspectiva. Essa constatação requer do campo educacional compreensão adequada do que vem a ser esse modo de pensar a educação, a qual não se desloca das concepções da teoria do conhecimento do autor em que a relação sujeito-objeto se dá por mútua determinação em que “submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas” (p. 8).

Nesse sentido, é necessário resgatar em Tiballi (2003) algumas ideias centrais: o conceito de experiência e os equívocos recorrentes das proposições deweyanas na educação brasileira.

Para a autora Dewey situa a experiência como condição para a aprendizagem, mas não se trata de qualquer experiência. A experiência a ser promovida pela instituição educacional é uma experiência significativa, capaz de influenciar experiências posteriores. São produzidas pelo pensamento reflexivo que o aluno desenvolve estimulado pelo professor: “através da experiência os seres vivos alteram-se alterando o universo. O homem, nesse processo de alteração mútua com o meio é capaz de acumular experiências e formular o conhecimento” (DEWEY, 1979, p. 96, TIBALLI, 2003, p. 10).

A partir destas premissas, Tiballi (200) destaca dois equívocos de interpretação do pensamento de Dewey. O primeiro refere-se à crença da não diretividade do professor nos processos de ensino, o que não corresponde ao pensamento do autor que credita ao professor o papel de desenvolver o pensamento reflexivo. O segundo decorre da ideia de que a experiência é inerente ao sujeito, cabendo à escola a sua potencialização. O que invalida estas falsas interpretações se instala na própria lógica da produção do conhecimento em termos

pragmáticos que se situa na lógica de que o conhecimento só é produzido por meio de ação deliberada e sistemática de ensino.

Ao buscar *convergências e divergências entre o discursos acadêmico e o documentos oficiais*, constatou-se que, aparentemente, o primeiro apresenta expressões que são (re)afirmadas nas proposições estabelecidas no segundo. Entretanto, cabe destacar que o discurso oficial, ao articular o discurso acadêmico, o faz considerando, também, orientações dos organismos internacionais multilaterais que, por vezes, opera com as mesmas categorias, porém, em uma perspectiva teórica diferente.

Observou-se, também, que nenhuma das autoras pesquisadas no âmbito das produções acadêmicas sugerem, ou defendem, concepções de currículo contrárias à Res. CNE/CEB nº5/2009, ainda que suas pesquisas guardem orientação metodológica e referencial teórico diverso assentado em pesquisadores do próprio campo da Educação Infantil ou não. Quanto aos os elementos constitutivos do currículo, as autoras não apresentam encaminhamentos. O que se observa é a abordagem de um currículo em uma perspectiva ampla e aberta em que se encaminha a questão para certa pulverização ou generalização da realidade em que “tudo” cabe no currículo.

A esse respeito Maia (2011) menciona um trabalho apresentado na Reunião Anual ANPEd, em 2001, de autoria de Sônia Kramer, que denuncia que o debate sobre proposta pedagógica ou curricular na Educação Infantil, no Brasil, tem abordado questões que estão no entorno do problema, mas não alcançam “o miolo”. Para Kramer (2001), a realidade brasileira sobre a proposta pedagógica, ou curricular na Educação Infantil, “ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições” (KRAMER, 2001, p. 4). Neste ponto, a autora afirma que é importante ter-se referenciais, mas alerta que estes referenciais têm se constituído como currículo. Para ela uma das causas para esse impasse refere-se ao processo de municipalização da Educação Infantil que ocorreu sem condições materiais e humanas necessárias para a existência de propostas escritas. “E como fazê-lo? Proposta pedagógica; proposta curricular; projeto político-pedagógico; projeto político – é tudo a mesma coisa? Quais as diferenças? ” (KRAMER, 2001, p.4).

2.4 Conhecimento e conteúdo na Educação Infantil: discurso oficial e discurso acadêmico

Como afirmado anteriormente, as DCNEI/2009 apresentam como elementos constituintes do currículo a trilogia experiências, saberes e conhecimentos. Não há menção aos conteúdos curriculares para a Educação Infantil. Estes foram anunciados dentre os documentos oficiais, apenas no RCNEI/98, que estabeleceu listagens de objetivos e conteúdos. Foram definidos separadamente objetivos e conteúdos para crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos. Destaca-se, ainda, que as produções teóricas do campo da Educação Infantil têm afirmado que ela está se constituindo de forma própria como etapa educacional, articulando conhecimentos produzidos em diferentes áreas e campos do conhecimento. O que implica compreender que não há consensos sobre muitos aspectos educacionais pedagógicos, entre eles, destaca-se os conteúdos curriculares.

Na revisão bibliográfica do tema, esta pesquisa encontrou dois trabalhos dissertativos que apresentam o conteúdo na Educação Infantil como objeto de reflexão.

O primeiro concerne à pesquisa de autoria de Ferreira (2012) de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa. O campo de investigação foi constituído por propostas curriculares de ampla circulação na Educação Infantil brasileira. As propostas analisadas foram classificadas, pela autora, em dois grandes grupos: “conteúdos na Educação Infantil: sim!” e “conteúdos na Educação Infantil: não! (ou talvez)”. No primeiro grupo foram incluídas:

temas geradores e áreas do conhecimento (por Sonia Kramer: 1989), áreas do conhecimento (por Monique Deheinzelin: 1994), projetos de trabalho (por Fernando Hernández: 1998), linguagens geradoras (por Gabriel de Andrade Junqueira Filho: 2006) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (pelo MEC/Brasil: 1998) (FERREIRA 2012, p. 21).

Quanto ao segundo grupo, este foi composto: a) pela proposta de Heloisa Marinho (1978); b) pela proposta de Gilda Rizzo (1982); c) pelo livro “As Cem Linguagens da Criança” – Abordagem de Reggio Emilia (1999); e d) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Ferreira (2012) parte do pressuposto de que há diferentes significações atribuídas ao conceito de conteúdo na história da pedagogia e a coexistência de concepções divergentes possibilita a resignificação deste conceito como alternativa para produção de respostas à realidade da Educação Infantil. Afirma ainda que:

os conteúdos, que são de diversos tipos, podem ser aprendidos pelos livros didáticos, podem ser aprendidos durante as aulas, podem ser aprendidos no jeito como agem os professores e ainda podem ser aprendidos nos exercícios e nos modos como o ensino estiver organizado (p. 96).

Ressalta-se que para o campo da Educação Infantil caracteriza-se como algo controverso a consideração de livros didáticos e aula na Educação Infantil. Porque se considera que estes aspectos não são próprios do campo, são descontextualizados da cultura infantil e desconsideram as especificidades do desenvolvimento biopsicossocial das crianças de 0 a 6 anos.

Na tentativa de ressignificar o conceito de conteúdo, Ferreira (2012) busca aporte em referências da didática; Libâneo (2007), Piletti (2007), Gasparin (2007), Silva (1987, 2005), Garcia (1977), Haydt (1997), Freire (1987), Pinto (1982), Junqueira Filho (2005) e Coll (1988) e conclui que,

conteúdo é tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar; podemos afirmar a presença de conteúdos em todas as propostas, mesmo naquelas que foram classificadas anteriormente no bloco do “não (ou talvez?)”. Até porque não era a esta concepção de conteúdo que elas estavam dizendo não, mas às suas respectivas premissas a respeito do que ele poderia significar (FERREIRA, 2012, p.115).

De maneira geral, a proposição da autora é ousada no sentido de: a) não dialogar significativamente com autores do campo da Educação Infantil acerca do seu objeto de pesquisa; b) concluir que basta a ressignificação do conceito de conteúdo para se resolver um conflito do próprio campo que para ser desvelado, faz-se necessário sua compreensão como objeto da sociedade e da cultura, produzido historicamente pelos os homens em meio às contradições daquilo que já está determinado nos modos de produção; c) não dialogar com outros objetos, inclusive da própria didática (conhecimento, currículo, objetivos, metodologias), que se relaciona ao seu objeto de estudo; d) não apresentar um entrecruzamento das concepções de infâncias e crianças de 0 a 6 anos com os conceitos de conteúdo.

O segundo diz respeito à dissertação de Stein (2014) que teve por objetivo identificar como os conteúdos do currículo de Educação Infantil presentes na literatura e diretrizes oficiais da área se traduzem nos discursos das professoras. Para coleta de dados foram proporcionados dois grupos focais com professores que atuam na Educação Infantil do município catarinense de Massaranduba. O aporte teórico da pesquisa foi circunscrito em quatro temáticas: *Currículo*: Gesser e Ranghetti (2011), Sacristán (1998), Sacristán e Gómez (2000), Silva (1999); *Currículo Infantil*: Kramer (1991), Deheinzelin (1994); *Conteúdos*:

Sacristán (2000), Valls (1996), Zabala (1999), Coll et al (2000), Gesser e Ranghetti (2011); *Conteúdos para o Currículo Infantil*: Junqueira Filho (2005), Kramer *et al* (1989), Deheinzelin (1994), Barbosa e Horn (2008).

A autora situa a discussão dos conteúdos a partir das teorias de currículo: a) teorias tradicionais de paradigma técnico/linear; b) teorias tradicionais de paradigma circular consensual; c) teorias críticas de paradigma dinâmico dialógico. Afirma que em qualquer paradigma, ou concepção de currículo, sempre estarão presentes os conteúdos. Que estes contribuem para definir cada uma das teorias de currículo e que se referem a tudo que ocupa tempo escolar:

tudo fica mais fácil se significarmos conteúdo como aquilo sobre o que conversamos, exploramos, vivenciamos – em diferentes linguagens – com as crianças. Ou seja, conteúdo é tudo o que intermedia a relação entre educadoras e as crianças, tanto aquilo que foi selecionado intencionalmente pela professora, quanto aquilo que foi consentido intencional e curiosamente por ela, sempre que surgem situações inusitadas disparadas pelas crianças nos seus jeitos espontâneos de dar-se a conhecer. Em outras palavras, hoje, podemos chamar de conteúdo tudo o que uma professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar a se apresentar a seus alunos. E não só se apresentar, mas também começar a conhecê-los a partir das escolhas de conteúdos que fez, buscando avaliar se essas escolhas fazem sentido também às crianças. E nessa investigação sobre produção de sentido entre professoras e crianças, identificar o que de mais significativo existe na vida de cada um, em cada momento da vida desses pares educativos: crianças e crianças, crianças e professora, crianças e mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2007, p. 12, apud STEIN, 2014, p. 65)

A partir de César Coll (2000), a autora destaca que há três grupos de conteúdo diferenciados pelo “[...] uso que deles se deve fazer. Assim, haverá conteúdos que é preciso ‘saber’ (conceituais), conteúdos que é preciso ‘saber fazer’ (procedimentais) e conteúdos que admitem ‘ser’ (atitudinais)” (p. 34).

Definido o conceito de conteúdo, Stein (2014) apresenta os documentos oficiais sobre currículo na Educação Infantil, revelando a abordagem de conteúdo apresentada em cada um deles. É necessário destacar que a maioria deles não traz o termo conteúdo de modo que autora buscou aporte em Junqueira Filho (2004), para afirmar que conhecimento e conteúdo são “sinônimos”. A análise se restringiu a sete documentos oficiais: Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998; Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999; Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999; Parecer CNE/CEB nº 2/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999, referente ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1999 e sem caráter mandatório aos sistemas de ensino; Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009; Resolução CNE/CEB

nº 5, de 17 de dezembro de 2009; Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010; Resolução CNE/CEB nº4, de 4 de julho de 2010.

Na análise dos documentos oficiais, a autora entrecruzou os dados com as abordagens de propostas curriculares de Educação Infantil: Temas Geradores (Kramer, et al); Áreas do Conhecimento (Deheinzelin); Projetos de Trabalho (Barbosa e Horn); e Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2005).

O referencial teórico escolhido por Stein (2014) foi Sacristán, Coll, Ranghetti e Gesser, Valls e Zabala. As discussões realizadas nos grupos focais conduziram à constatação de que todo ensino pressupõe situar conteúdos, inclusive na Educação Infantil. No entanto, outras conclusões seriam possíveis, caso o debate tivesse incluindo autores do campo da Educação Infantil que estão produzindo conhecimento para compreender as especificidades dessa etapa educacional em contextos institucionais de educação de crianças entre zero e seis anos.

Em relação àquilo que *expressa convergência e divergência entre os trabalhos que trataram do tema conteúdos e conhecimento na Educação Infantil*, observa-se que Ferreira (2012) e Stein (2014) discutiram os conteúdos na Educação Infantil, mas não fizeram referência às categorias infâncias e crianças, também não destacaram a necessidade de abordá-las na relação com o objeto da pesquisa. Essa reflexão é relevante quando se remete às questões que envolvem o campo da Educação Infantil, porque os sujeitos desta etapa educacional são crianças que vivem o tempo da infância e as pesquisas do campo têm apontando a necessidade de melhor compreendê-las. Isto implica em observá-las e ouvi-las sobre o seu modo próprio de apreender a realidade em relação de interdependência com os adultos que vivem com elas.

Em relação à abordagem referente às experiências na Educação Infantil e a questão dos conteúdos, observa-se que Ferreira (2012) e Stein (2014) apenas mencionam a categoria experiência na aproximação que fazem às DCNEI/2009. As autoras não problematizam, nem discorrem sobre o conceito de experiências. Nota-se que a categoria experiência é relevante no currículo proposto nas DCNEI/2009 e, ainda que de forma pouco expressiva, está presente no discurso acadêmico. No entanto, há muito que se revelar sobre ela.

Para a conclusão deste capítulo, é interessante destacar um aspecto central que tem perpassado os debates sobre currículo e/ou conteúdos na Educação Infantil. Trata-se da ênfase que estes debates têm produzido entorno das DCNEI/2009. Esta constatação expressa: a) a relevância das DCNEI/2009 nas produções acadêmicas do campo da Educação Infantil; b)

avanço teórico do próprio campo quando interroga as prerrogativas da norma produzindo outros conhecimentos; c) diálogo entre o campo e a normativa que pressupõe-se não representar a justaposição de um pelo outro; d) conflitos entre o campo e a normativa. De maneira geral, observa-se que esses encontros e desencontros das produções do campo e o estabelecido nas normativas favorecem a produção de conhecimentos e a garantia de direitos no aparato jurídico legal, mas não são suficientes para responder todas as demandas da realidade das instituições.

Apreende-se nos documentos oficiais vigentes que o currículo está dissociado do conteúdo, uma vez que conteúdo não está presente nestes documentos. Já nas pesquisas de Ferreira (2012) e Stein (2014) há uma tentativa de aproximá-los de forma enfática denunciando que o campo da Educação Infantil tem produzido, em outras pesquisas e nas orientações oficiais, um discurso que se pressupõe um currículo sem conteúdo. Esta dissociação entre currículo e conteúdo foi constatada nos trabalhos analisados aqui de: Maia (2011), Lopes (2011), Rodrigues (2012), Amorim (2010), Amorim e Dias (2012) e Brito (2014), em todos eles o debate sobre currículo não apresenta ressonância com o tema conteúdo.

Há uma aparente negação do tema conteúdo, como se fosse possível constituir um currículo considerado “as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009b, Art. 3º) sem relação com os conhecimentos produzidos na área da educação que se referem ao “como ensinar”, “o que ensinar”, “para quem ensinar” e “quem ensinar”. Onde estão os conhecimentos da Didática no debate sobre currículo na Educação Infantil? Será que o campo da Educação Infantil tem colocado à Didática à margem das discussões de currículo? Será que o campo da Educação Infantil tem associado à Didática e a própria Pedagogia apenas a outras etapas educacionais? Se as respostas para estas questões tendem a ser verdadeiras, não estaria sendo produzida uma Educação Infantil ensimesmada?

Outra questão a ser indagada nas pesquisas Ferreira (2012) e Stein (2014) refere-se à apreensão que as autoras fazem do tema conteúdo. Stein (2014) desenvolve o trabalho situando conteúdo a partir das teorias curriculares e em propostas curriculares conhecidas nacionalmente. Estas mesmas propostas, também, são analisadas por Ferreira (2012) que além destas discutiu outras que, conforme ela, não propõem conteúdo no currículo para a Educação Infantil. As propostas discutidas nos dois trabalhos são: Temas Geradores (Kramer, et al); Áreas do conhecimento (Deheinzelin); Projetos de trabalho (Barbosa e Horn); Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil de Gabriel de Andrade

Junqueira Filho (2005). Destaca-se que apesar de ambas terem analisado as mesmas propostas e identificando-as como as que encaminham conteúdos para a Educação Infantil, não é possível apreender da análise delas sobre quais conteúdos se referem. Qual a relação destes com a realidade; ou seja, quais as articulações do tema conteúdo com o conhecimento, e/ou as áreas do conhecimento e/ou o conhecimento escolar. Outra questão sobre as concepções de currículo analisadas pelas autoras, relaciona-se ao fato de que a maioria delas encaminham propostas para a pré-escola, excluindo a creche que, também, compõe a Educação Infantil.

Com exceção da proposta Projetos de Trabalho (Barbosa e Horn), que destaca as especificidades da creche, as demais propostas encaminham o debate com proposições circunscritas para as crianças da pré-escola que já apresentam um desenvolvimento biopsicossocial mais conhecido pelos profissionais da educação. Essa afirmação indica ausência do currículo na creche? Ou ao contrário, aponta a necessidade em incluí-la no debate sobre currículo na Educação Infantil? Esta lacuna de currículo para as crianças menores de três anos entrecruza com processo de construção curricular com ênfase na diferença da criança e a da sua cultura, considerando a instituição educacional como espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Estes se configuram como aspectos desejáveis e necessários, mas são insuficientes enquanto orientação curricular. É preciso situá-los na relação com o conhecimento associando-os à função do professor como sujeito que conhece, escolhe, organiza e ensina os conteúdos situados no conhecimento escolar. Nesse sentido, Moreira (2007) afirma que:

a supervalorização do aluno e do desenvolvimento, que venho encontrando no discurso de propostas curriculares oficiais alternativas, e a conseqüente secundarização do conhecimento escolar (restrito a instrumento para a formação plena do estudante) pode ajudar a criar um "compartimento" no qual esse estudante, que tanto se deseja promover, seja situado e visto sempre como "diferente", incapaz de apreender conteúdos formais das disciplinas científicas (MOREIRA, 2007, p. 289).

Ademais, Moreira (2007) argumenta que “[...] há absoluta necessidade de um professor capaz de uma instrução explícita, planejada e efetiva. Há necessidade de um professor que, além de bem conhecer o aluno e a comunidade da escola, conheça os conceitos a serem dominados e seja bem-sucedido ao orientar o aluno [...]” (p. 287). Essa consideração é cabível no contexto da Educação Infantil institucionalizada, uma vez que nesses espaços o profissional, que atua diretamente com a criança, é o professor. Este precisa ter clareza da importância do seu trabalho para o aprendizado e para o desenvolvimento das crianças, considerando que para alcançar os objetivos há necessidade de um trabalho intencional e

planejado, sistematicamente, que encaminhe na formação intelectual das crianças desde pequenas. Cabe ao professor atuar com o grupo de crianças sem perder o foco da função social e pedagógica da Educação Infantil, que implica, também, uma relação com os conhecimentos. O que se pretende não é desviar a discussão para a formação dos professores, mesmo que se reconheça que esta é impactante na realidade das instituições. Mas, sobretudo, de reconhecer a importância do professor como sujeito no contexto da Educação Infantil em interface com a realidade produzida pela sociedade, pelas políticas públicas de currículo, pela produção acadêmica, pelas instituições e seus sujeitos, assim como pelos profissionais da Educação, famílias e crianças.

Concluindo esta incursão nos documentos oficiais e no balanço das produções acadêmicas, a partir de 2009 até 2014 no banco de dados da CAPES, sobre currículo e conteúdo na Educação Infantil, destaca-se que há muitas lacunas a serem completadas por meio do debate crítico sobre as questões que medeiam o tema e que indicam a necessidade de não serem aprendidas isoladas de outras questões emblemáticas do contexto educacional brasileiro. É nesse sentido que se reafirma a relevância da continuidade das pesquisas a partir do que já foi produzido sobre o tema e, também, daquilo que precisa ser interrogado e apreendido para melhor responder às demandas dos meninos e meninas que vivem a Educação Infantil considerando o que são capazes.

CAPÍTULO III

A PESQUISA E A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ANPEd: CAMPO DE DEBATE NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA

O objetivo deste capítulo é analisar os conhecimentos produzidos no GT 07, Educação de Crianças de 0 a 6, com o propósito de apreender o movimento de pesquisas na/sobre a Educação Infantil na Pós-Graduação. Trata, portanto, de abordar os desafios, os limites e as contribuições evidenciadas pelas produções dos seus interlocutores situados em contextos históricos e políticos, no período 2009-2013, pós instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Res. CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dessa forma, serão analisados os dados referentes à configuração do campo teórico-metodológico, à função social da Educação Infantil e aos modos de apreensão das infâncias e das crianças pelo campo.

Inicialmente há que se destacar que a produção do GT 07 não se separa da história e da historicidade da ANPEd como *lócus* de produção da pesquisa em educação brasileira. Sendo assim, enquanto instituição, o estatuto da ANPEd persegue o debate da Pós-Graduação e da pesquisa em Educação, o que implica a participação ativa nas políticas públicas educacionais indicada pela ação da instituição no decorrer da sua trajetória histórica. Nesse sentido, a ANPEd não se configura como uma organização, porque em sua origem ela foi instituinte e não instituída. De acordo com Coelho (2012), a lógica e a ação de uma organização revelam um modo instrumental na atuação onde se converte o saber em “informação, verdade pronta, produto e mercadoria” (p. 62), a ação da organização se ocupa exclusivamente no cumprimento de tarefas com ênfase na instrumentalidade, na funcionalidade e na produtividade. A história da ANPEd, narrada por Carvalho (2001), Ferrero (2005), Souza e Bianchetti (2007) e Rocha (1999 e 2008), além de outros pesquisadores associados, revela uma instituição, que desde a sua origem, recusou-se a ser organismo, resistindo que a sua função fosse atribuída de fora dela mesma. Consequentemente, assumiu-se como instituição representativa no que se refere aos interesses da Pós-Graduação e da pesquisa em Educação, admitindo como membros sócios individuais e não somente representantes dos cursos de Pós-Graduação e das agências de fomento à pesquisa. É nesse campo de força que se encontra o GT 07 e a sua produção teórica na/sobre a Educação Infantil.

3.1. O campo de pesquisa sobre a Educação Infantil: o Grupo de Trabalho 07 da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa na Educação (ANPEd)

A contextualização do GT 07 tem por finalidade tornar visível a sua historicidade. Nesse sentido, buscou-se interlocutores que anteriormente realizaram pesquisas sobre a associação e o referido GT. Também houve um empenho ao se destacar aspectos do percurso da pesquisa sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos por outros autores que discorreram sobre períodos anteriores ao recorte temporal estabelecido para esta pesquisa. Dessa forma, tenciona-se revelar aspectos do campo teórico referente às abordagens, aos enfoques teóricos, às áreas e aos campos disciplinares de interlocução com a Educação Infantil, destinando-se apreender epistemologicamente a natureza das pesquisas no período 2009-2013.

Inicialmente, a ANPEd não apresentava, em sua configuração, os GT. Conforme Calazans⁹ (1985), a criação destes, remete-se à necessidade da Associação em estabelecer espaços de discussão das questões teórico-metodológicas das pesquisas, promovendo o avanço das diferentes temáticas, sem que esses debates fossem tão amplos a ponto de envolver todo o coletivo de associados. Faziam-se necessários espaços para discussão e debate de pesquisas semelhantes. Assim, durante a 4ª Reunião Anual, em 1981, aprovou-se um novo Estatuto, elegeu-se nova diretoria e criou-se sete GTs: Educação do 1º Grau, Educação do 2º Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem e Educação Pré-escolar:

a importância desses grupos está relacionada com a possibilidade e maior articulação de pessoas localizadas em diferentes pontos do país e que trabalham em áreas afins, dinamizando a Associação e fazendo com que ela cumpra um dos seus objetivos fundamentais que é a valorização da pesquisa e dos trabalhos realizados na Pós-Graduação em Educação (CALAZANS, 1985, p. 24).

Quanto a finalidade da ação dos GTs, Calazans (1985) afirma que o debate encaminhou “para a necessidade de discutir políticas, ou prioridades de pesquisa; articular mecanismos que garantissem um fazer contínuo; assegurar novas práticas e posturas que favorecessem o avanço do conhecimento a serviço da democratização da sociedade” (CALAZANS, 1985, p. 54-55).

⁹Maria Julieta Costa Calazans foi uma das articuladoras na fase da criação da ANPEd e secretária-geral da entidade, no período de 1978 a 1981; presidente da associação, no biênio 1981-1983, e presidente do Comitê Científico, em 1998.

Morais (2005) destaca, ainda, que esse compromisso com a democratização da sociedade restabeleceu as prioridades das pesquisas e a discussão das políticas educacionais. Nesse contexto, o GT 07 assumiu posição frente ao debate entorno das questões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e, em 1988, passou a se chamar Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos. Em 1989, o GT 07 realizou o “Seminário de Financiamento de Políticas Públicas para a crianças de 0 a 6 anos”, organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria e Maria Malta Campos, expressando o envolvimento do GT 07 com os desafios políticos para implementação da Educação Infantil institucionalizada, com o propósito de garantir os direitos das crianças.

Quanto ao percurso da pesquisa da Educação Infantil no Brasil, reconhecendo o GT 07 da ANPEd como uma significativa expressão da produção nacional neste campo, Rocha (2008) apresenta um balanço da produção do GT 07 no período de 30 anos (1997-2006). A análise empírica do estudo da autora considerou:

como base para esta síntese do repertório científico apresentado nas reuniões anuais um levantamento do conjunto dos trabalhos apresentados (organizados num banco de dados) por ano, autoria, título, palavras-chave e resumos a partir de 1990, ano em que os textos integrais passaram a ser exigido para a apresentação. Paralelamente buscou-se recuperar a trajetória do GT a partir da leitura dos relatórios e programas da Anped, de estudos anteriores sobre o percurso da pesquisa em Educação Infantil no Brasil (CAMPOS; HADDAD, 1992; CAMPOS, 1997; FARIA; CAMPOS, 1989; HADDAD; KISHIMOTO, S/D; ROSA, 1986; MALUF, 1985; ROSEMBERG, 1989; KRAMER E LEITE, 1996), da análise de textos integrais publicados em periódicos entre 1990-1996 (ROCHA, 1999) e, entre 1997-2002 (MORAES, 2005) bem como, da leitura dos resumos dos trabalhos do período mais recente, de 2002 a 2006, complementada pela busca de informações nos próprios textos e pelo acompanhamento direto das apresentações e debates nas sessões de trabalho durante as reuniões (p. 52).

A autora afirma que inicialmente, durante a década de 1980, os trabalhos apresentados no GT 07 expressavam os mesmos interesses internacionais de pesquisas referentes à pequena infância e à sua educação iniciada a partir dos anos de 1970. Nesse período, predominavam pesquisas com ênfase na criança inserida na perspectiva pré-escolar associada à ideia de privação cultural, uma vez que estavam assentadas nas crianças de famílias com baixa renda. Também se identificou, no início dos anos de 1980, um distanciamento com esses objetivos, ampliando a discussão no âmbito das políticas sociais e educativas para a infância pré-escolar, em decorrência do aumento de creches e pré-escolas públicas.

Rocha (1999) destaca que no final dos anos de 1980 e início da década de 1990, o GT 07 se consolida como *locus* de debate de pesquisas do campo coincidindo com o aumento da produção científica na Pós-Graduação sobre Educação Infantil. Entretanto, os trabalhos apresentados refletiam problemas já identificados na área da Educação quanto à formulação teórica-metodológica levantando uma preocupação do GT 07 em relação às finalidades da ANPEd referente à produção científica.

Na década de 1990, Rocha (1999) assegura que a exigência na apresentação de textos integrais nas Reuniões Anuais da ANPEd possibilitou a categorização de três temas de pesquisas no GT 07: “Estudos sobre a criança brasileira; Formação de Profissionais e Trabalho Pedagógico; Políticas Públicas para crianças de 0 a 6 anos” (p. 83). Dentre os temas, a autora reconhece que foi possível identificar “temáticas a serem aprofundadas; a) concepção do processo de desenvolvimento de crianças; b) formação de profissionais (básica e em serviço); c) políticas públicas; d) concepções curriculares; e) relações entre os programas de creches e pré-escolas e o (antigo) 1º grau” (p. 83).

Foi neste contexto que Rocha produziu seu trabalho doutoral intitulado “*A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*” (1999). No referido trabalho a autora investigou a produção acadêmica sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, no período de 1990 a 1996, por meio de trabalhos apresentados em congressos¹⁰ de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas, História e Pedagogia. Neste trabalho a autora identifica no GT 07 e nas produções acadêmicas brasileiras sobre a Educação Infantil o delineamento de um campo particular que denominou por *Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância*, afirmada em proposições conceituais, críticas às orientações pedagógicas centradas em um modelo tradicional assentadas na história da pedagogia e identificadas em projetos educacionais para as crianças pequenas reconhecidas como meros objetos de intervenção educativa.

Sobre a identificação da Pedagogia da Infância

baseia-se, sobretudo no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. Vale ainda lembrar que, nesse movimento de afirmação teórica, os conceitos de jogo e

¹⁰A autora refere-se aos seguintes congressos: a) Psicologia: Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); b) Antropologia e Ciências Sociais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e SBPC; c) História: Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH) e SBPC; d) Pedagogia: ANPEd e SBPC.

brincadeira relacionados à linguagem, à construção do conhecimento e aos processos gerais de desenvolvimento da criança são definidos inicialmente e em especial sob o ponto de vista da psicologia histórico-cultural (até então denominada predominantemente pelos autores como perspectiva sócio-histórica), indicando o jogo como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil. De forma mais ampla, pautadas, sobretudo, numa perspectiva crítica à imposição de modelos ou aos modelos de escolarização tradicionais (conservador e novo), e à centralidade da dimensão cognitiva. Afirma-se a função educativa, traduzida a partir de indicações comuns sob os eixos norteadores da ação pedagógica na Educação Infantil, associada às interações sociais, à cultura, ao jogo e às diferentes linguagens, experiências e formas de expressão tomadas como base da apropriação do conhecimento; a elas se aliam alguns estudos da linguagem – numa perspectiva teórica que reafirma a natureza social e dialógica da produção e apropriação de significados (ROCHA, 2008, p. 56).

Esta pesquisa de Rocha se constituiu um importante marco no campo da Educação Infantil e, conseqüentemente, reverberou, teórica e metodologicamente, em inúmeros outros trabalhos que a sucederam e buscaram (des)velar as relações educativas com as crianças em espaços educacionais pedagógicos institucionais. Sua relevância para o campo pode ser constatada na repercussão em outros trabalhos apresentados na ANPEd, nos anos que a sucederam, marcados pela busca na compreensão das relações educativas na pequena infância, acentuadas na atenção das crianças e de sua cultura situada em uma realidade concreta e histórica assentada nas relações de classe social, gênero, etnia e raça. Desta forma, “indica-se assim, no âmbito da pesquisa representada no GT, a especificidade da educação da pequena infância e a insuficiência de metodologias convencionais de pesquisa para o estudo das crianças, da infância e de sua educação” (ROCHA, 2008, p. 56).

Rocha (2008) destaca que essas premissas apontaram para a necessidade na ampliação das pesquisas sobre a educação da pequena infância para além das referências dos profissionais, das famílias e dos processos pedagógicos. Evidenciando o pouco conhecimento sobre o sujeito criança e o seu tempo da vida em contextos educacionais pedagógicos. Neste cenário lógico-histórico, o GT 07 assume um posicionamento crítico e encaminha os seus trabalhos no sentido de compreender a criança como sujeito plural, concreto, social, histórico e cultural, a qual não pode ser conhecida “pela perspectiva de isolamento do indivíduo e pelo estabelecimento de padrões de normalidade que tivessem como consequência [sic.] um padrão de ações pautadas na homogeneização ou em modelos e métodos pedagógicos únicos” (ROCHA, 2008, p. 57).

Para a 22ª Reunião Anual, realizada em 2008, Rocha (2008) afirma que houve um encaminhamento para privilegiar contribuições de outras áreas do conhecimento que evidenciassem a criança e o seu tempo da vida, assim como ampliassem a compreensão de

aspectos estruturais, sociais e culturais da Educação Infantil. Participaram desses debates: Moysés Kulhmann Jr., Manuel Sarmiento, Solange Jobim Souza, Nancy Mangabeira, Walter Cohan, Milton Almeida, Márcia Gobbi, Maria Isabel Leite, Manuela Ferreira, Tulia Musatti, Clarisse Cohn, Gilka Guiraldello e João Francisco Duarte.

Concluindo suas considerações, referentes ao período 1997-2006, Rocha (2008) apresenta aspectos teóricos metodológicos que estão presentes nos trabalhos analisados. Abaixo seguem os principais destaques sinalizados pela autora:

- ✓ Ênfase na concepção de infância como categoria social e a criança como sujeito social determinada em condições sociais e culturais;
- ✓ Indicações teóricas e metodológicas que favorecem a produção de um conhecimento sobre a criança incorporando sua relação universal-singular a partir de contribuições de diferentes áreas científicas;
- ✓ Predomínio de base teórica na Psicologia Histórico-Cultural, na Filosofia, nos estudos da Linguagem de Bakhtin, nos estudos culturais em diferentes autores, na Sociologia com destaque a Sociologia da Infância;
- ✓ Afirmção dos direitos das crianças por meio do reconhecimento da ação social destas que encaminham para procedimentos metodológicos que conduzem a recolha das vozes das crianças e reconhecimento destas como sujeitos competentes;
- ✓ Cultura infantil compreendida na relação com as configurações da cultura do mundo adulto em suas dimensões estruturais desconsiderando-a como mera reprodução;
- ✓ Uso de metodologias como: registros de observação, filmagens, fotografias e desenhos que melhor possibilitam a apreensão das relações, das ações e das significações das crianças e dos adultos em contraposição às metodologias predominantes na década anterior que apreendiam as relações educacionais pelos adultos por meio de questionários, entrevistas, observações e análise de documentos;
- ✓ Poucos trabalhos se apresentam com ensaios teóricos;
- ✓ Fortalecimento da concepção de criança como sujeito social, reproduzidor e produtor de cultura e de história e uma sutil compreensão diferenciada das participações das crianças no processo educacional com base no reconhecimento da criança como sujeito ativo na sociedade e na produção de conhecimento;

- ✓ Infância entendida em sua alteridade e ação inteligível na sociedade exigindo a escuta das crianças compreendendo seu papel social na sua própria educação e afirmando-as em uma determinada cultura a qual apropriam-se e contribuem para sua produção;
- ✓ Contraposição à perspectiva clássica de socialização em que a criança é compreendida como receptora passiva. Compreendendo que os signos e significados culturais são aprendidos socialmente ao mesmo tempo que são transformados pela ação humana;
- ✓ Crítica a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas e nas reformas educacionais;
- ✓ Expressiva interlocução dos campos educação e sociologia;
- ✓ Referência nas experiências educacionais pedagógicas provenientes de movimentos político-feministas do norte da Itália que destacam as habilidades relacionais e comunicativas das crianças entre si e destas com os adultos;
- ✓ Brincadeira e cultura tomadas como possibilidades de apreender as diferentes formas de expressão infantil, de ser criança e de viver a infância em contextos educacionais que se desdobram nas práticas pedagógicas e contribuem para a constituição do campo pedagógico da infância.

Observa-se que durante os 30 anos da produção científica, analisados por Rocha (2008), o GT 07 consolidou-se como um importante espaço para o debate e à pesquisa no campo da Educação Infantil, no qual é possível apreender os caminhos que a pesquisa da Pós-Graduação tem desenvolvido no campo. Não obstante, este espaço não está deslocado do contexto brasileiro. Destaca-se, ainda, que ele reflete os desafios da pesquisa em educação na interlocução com as políticas educacionais.

Em sua historicidade, o GT 07 acompanhou as agendas das Reuniões Anuais da ANPEd incorporando saberes produzidos na área da Educação e fortalecendo esta no âmbito da pesquisa e da Pós-Graduação. Também conviveu com os desafios pertinentes a cada momento histórico, político e social suscitados por seus sócios e interlocutores, compreendendo o papel político da associação. Nesse sentido, afirma-se que o GT 07 estabelece um permanente debate político e acadêmico com aquilo que afirma e desafia a garantia de uma Educação Infantil.

3.2. A seleção de trabalhos para análise dos dados

Reconhecida a tensão e o movimento na constituição da historicidade do GT 07 da ANPEd no campo da produção teórica sobre a Educação Infantil, a discussão que se encaminha trata das reflexões sobre a configuração deste campo a partir dos dados desta pesquisa, que procura compreender as abordagens do conhecimento na Educação Infantil. Portanto, direciona-se como recorte temporal as Reuniões Anuais da ANPEd¹¹ a partir de 2009, quando foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Resolução CNE/CEB nº 5, em 17 de dezembro de 2009, até a Reunião Nacional, em 2013. O critério temporal foi marcado pela compreensão de que a promulgação da DCNEI constitui um marco importante na reconfiguração da Educação Infantil em todo país, uma vez que trata de um documento de caráter mandatório que passa a orientar o modo como esta etapa da educação deve ser empreendida nacionalmente. Portanto, toma-se aqui a correlação entre o documento instituído e o movimento de produção teórica no campo da Educação Infantil. As fontes de pesquisa deste trabalho estão situadas no material apresentado no Grupo de Trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos – GT 07. A busca pelos trabalhos realizou-se no site da Associação, onde foram encontradas 78 títulos. Inicialmente, procedeu-se a contabilização da coletânea, identificando-se a região brasileira de origem de cada trabalho, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Levantamento quantitativo de trabalhos completos, apresentados no GT 07, por região do país.

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHO POR ANO	REGIÃO	QUANTIDADE DE TRABALHO POR REGIÃO
2009	16	SUL	9
		SUDESTE	2
		NORTE	0
		NORDESTE	4
		CENTRO-OESTE	1
2010	17	SUL	8
		SUDESTE	7
		NORTE	0
		NORDESTE	0

¹¹ Neste período foram realizadas quatro Reuniões Anuais da ANPEd e uma Reunião Nacional, denominação que as plenárias passaram a ter a partir de 2013, quando a periodicidade se tornou bienal. Entre 2009 e 2010, realizaram-se na Região Sudeste (Caxambu/MG); no biênio 2011-2012, duas na Região Nordeste (Natal/RN e Porto de Galinhas/PE); e a última, em 2013, na Região Centro-Oeste (Goiânia/GO).

		CENTRO-OESTE	2	
2011	15	SUL	5	
		SUDESTE	8	
		NORTE	0	
		NORDESTE	1	
		CENTRO-OESTE	1	
2012	18	SUL	4	
		SUDESTE	6	
		NORTE	1	
		NORDESTE	4	
		CENTRO-OESTE	3	
2013	12	SUL	5	
		SUDESTE	6	
		NORTE	1	
		NORDESTE	0	
		CENTRO-OESTE	0	
TOTAL DE TRABALHOS 78		SUL	31	39,73%
		SUDESTE	29	37,18%
		NORTE	2	2,56%
		NORDESTE	9	11,55%
		CENTRO-OESTE	7	8,98%

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016), a partir das informações obtidas no site da ANPED, no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Observa-se que tão somente os percentuais de trabalhos apresentados pelas Regiões Sul e Sudeste somam mais de 50% do total. Esses dados revelam a disparidade na distribuição dos Programas de Pós-Graduação no país. Além disso, corroboram com as análises de outros estudos que já indicaram a predominância (quantitativa) dos Programas de Pós-Graduação nessas duas regiões. Todavia, há que se fazer nesta pesquisa outra reflexão. Embora as duas regiões tenham significativa densidade demográfica, é na Região Nordeste que está a segunda maior população, por região, no Brasil, sendo superada apenas pela Região Sudeste. É evidente que esses dados expõem a desigualdade geopolítica e as condições e as oportunidades na produção de pesquisa em Pós-Graduação na área de Educação que certamente repercuti na formação, na pesquisa e na produção do conhecimento.

No quadro seguinte, referente à distribuição regional dos cursos de Pós-Graduação em Educação, no ano 2016, é possível confirmar a análise acima.

Quadro 5 - Distribuição regional dos cursos de Pós-Graduação em Educação, 2016

Região	Mestrado				TOTAL	Doutorado	
	Acadêmico		Profissional			Qde	%
	Qde	%	Qde	%			
Sul	24	20,34	8	20,0	32	21	28,38
Sudeste	50	42,37	17	42,5	67	33	44,59
Norte	10	8,46	01	2,5	11	02	2,7
Nordeste	20	16,96	12	30,0	32	11	14,87
Centro-Oeste	14	11,87	02	5,0	16	07	9,46
Total	118		40		158	74	

Fonte: Plataforma Sucupira <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>, acessado em 20 de fevereiro de 2016.

Na Plataforma Sucupira foram identificados 232 cursos de Pós-Graduação em Educação; destes, 28,83% são de doutorado. Entre os 158 cursos de mestrado, 40 são na modalidade profissional. Nesta seara, a Região Nordeste disponibiliza 32 cursos ao nível de mestrado, dos quais 12 são na modalidade profissional, o que representa 30% dos cursos desse tipo oferecido no Brasil, colocando a região na vice-liderança desta oferta. Destaca-se, ainda, a realidade da Região Sul, a qual evidencia um quantitativo ofertado mais equilibrado entre os cursos de mestrado e doutorado, respectivamente, 32 e 21. Confirma-se, assim, que o panorama quantitativo dos cursos de mestrado e doutorado tem ressonância com a quantidade de trabalhos apresentados no GT 07 por região. O único diferencial é que a Região Sul é a primeira na quantidade de trabalhos apresentados no GT 07, apesar de ser a segunda no quantitativo oferecido de cursos de mestrado e doutorado. Pode-se concluir, então, que a Região Sul do país ocupa uma posição de destaque nas pesquisas sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. Considerada a distribuição, por espaço geográfico, dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, retorna-se ao recorte de análise da produção do GT 07.

Após levantamento dos trabalhos, do GT 07, realizou-se a leitura, na íntegra, de todos eles. Isto porquê a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos se mostraram insuficientes à identificação de possíveis explicitações e relações com o objeto de estudo desta pesquisa. A leitura destas fontes possibilitou o recorte em 18 trabalhos que compõe o campo investigativo desta pesquisa. Definido o material, este foi organizado em planilhas de leitura,

com objetivo de preparar a análise de conteúdo. No quadro abaixo consta a relação de trabalhos listados por ano, região do país, título e autores(as).

Quadro 6 - Trabalhos selecionados para análise de conteúdo

ANO	REGIÃO	IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)/(ES)
2009	SUL	Art. 001	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural	MARTINS, Rosimari Koch – UFSC
		Art. 002	Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil	WIGGERS, Verena – UFSC
		Art. 003	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	BUJES, Maria Isabel Edelweiss– ULBRA
	SUDESTE	Art. 004	Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos	MOTTA, Flávia Miller Naethe – PUC RIO SANTOS, Núbia de Oliveira– UERJ
		Art. 005	Pelas telas de um aramado: Educação Infantil, cultura e cidade	FAZOLO, Eliane – UFRJ
	NORTE			
	NORDESTE	Art. 006	A pré-escola vista pelas crianças	CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade – UFC
CENTRO-OESTE	—	—	—	
2010	SUL	Art. 007	Registros pedagógicos de professoras da Educação Infantil	MACHADO, Ilze Maria Coelho – PUC-PR
		Art. 008	Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de curitiba	NASCIMENTO, ElisabetRistow – UTP SANTOS, Ademir Valdir dos – UTP
	SUDESTE	—	—	—
	NORTE	—	—	—
	NORDESTE	—	—	—
	CENTRO-OESTE	Art. 009	Infância, experiência, linguagem e brinquedo	ROURE, Glacy Q. de – PUC-Goiás

2011	SUL	Art. 010	Direitos das crianças como estratégia para pensar a Educação das crianças pequenas	RICHTER, Sandra Regina Simonis – UNISC BARBOSA, Maria Carmen Silveira – UFRGS
		Art. 011	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem	CASANOVA, Leticia Veiga – UNIVALE
	SUDESTE	Art. 012	A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida – UFMG
		Art. 013	Educação Infantil, infância e cidadania	SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima – UNICAMP
	NORTE	—	—	—
	NORDESTE	—	—	—
	CENTRO-OESTE	—	—	—
2012	SUL	Art. 014	Pesquisar a compreensão compartilhada em contextos da Educação Infantil: (re)visitando Barbara Rogoff e Urie Bronfenbrenner	SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro – UFRGS
	SUDESTE	—	—	—
	NORTE	—	—	—
	NORDESTE	—	—	—
	CENTRO-OESTE	—	—	—
2013	SUL	—	—	—
	SUDESTE	Art. 015	Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social	ARENHART, Deise – FF
		Art. 016	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de – UFRJ
		Art. 017	Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil?	REIS, Lucilaine Maria da Silva – UFF
		Art. 018	Crianças, culturas	SILVA, Marta Regina

			infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências	Paulo da – FE/UNICAMP
	NORTE	—	—	—
	NORDESTE	—	—	—
	CENTRO- OESTE	—	—	—

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Os trabalhos tomados como dados para análise de conteúdo nesta pesquisa apresentaram diferentes recortes temáticos que revelam alguns caminhos da pesquisa sobre a educação da infância de 0 a 6 anos no período 2009-2013. Os recortes temáticos relevantes nos trabalhos foram agrupados em nove grupos de análise (vide anexo A e B, item 17): desenvolvimento, processos educativos, identidade, saúde e bem-estar, parentalidade, questões de vulnerabilidade, corporalidade e cultura, imaginário e socialização. Para esta análise foram destacados apenas aqueles que se apresentaram relevantes na leitura dos textos.

Observou-se que a abordagem predominante na área da Psicologia, quando expressa, é a histórico-cultural, que se explicita na compreensão do desenvolvimento infantil referido como integral, humano ou biopsicossocial. Ainda que tenham sido encontradas menções aos aspectos afetivo e cognitivo, como particularidades de alguns trabalhos, a ideia de desenvolvimento integral é preponderante sobre as demais. Todavia, observou-se também que as referências ao desenvolvimento não debatem sobre quais perspectivas e referenciais teóricos situam as afirmativas. Limitam-se em indicar uma concepção abrangente que se constitui na articulação de diferentes aspectos: afetivo, social, cognitivo, motor, entre outros.

Constata-se uma relação entre processos educativos na infância e a proposição de desenvolvimento humano na perspectiva da promoção integral quando são destacados aspectos referentes à Educação Infantil nos contextos de aprendizagem, de práticas educativas, de formação de professores e de políticas públicas para a infância. Além destes, os trabalhos são expressivos quanto à constituição da infância por meio da cultura e da linguagem. Com estes recortes fica evidente a ênfase dos trabalhos na Educação Infantil institucionalizada, oferecida em espaços educacionais pedagógicos.

Identifica-se, ainda, um distanciamento, nos trabalhos apresentados, de proposições referentes à saúde e ao bem-estar da infância em aspectos centrados na fragilidade física e

social o que aponta para a compreensão de uma criança que está resguardada de vulnerabilidades nos espaços educacionais.

Entretanto, este trato das questões de saúde e bem-estar da criança se faz presente em circunstância ampliada, para além do espaço institucional educacional. Ademais, a criança é nomeada como sujeito de direitos, cidadã e participativa e, também, ainda que de forma menos relevante, a infância é tomada como categorial geracional. Nesse sentido, percebe-se um encaminhamento dos trabalhos para a negação da criança como sujeito individualizado, particularizado, afirmando-a como sujeito situado na sociedade. A criança é apreendida como ser social, a família não aparece destacada como instância para compreensão delas e os direitos dirigidos a elas perpassam pela participação e cidadania.

A afirmação da criança como ser social, sujeito de direitos tem orientado os trabalhos que enfocam, sobretudo, temáticas que abordam as políticas públicas para a infância. Esta afirmativa afeta a compreensão sobre os processos de socialização das crianças. Os trabalhos apontam para uma direção contrária à socialização natural biológica. Há uma ênfase nas crianças como sujeitos que se apropriam e modificam a cultura socialmente. Nesse sentido, destaca-se a aproximação do campo da Educação Infantil com a Sociologia, mais especificamente nos autores da Sociologia da Infância que estão presentes nos textos por meio de construtos teóricos, como a Cultura de Pares.

Um conjunto significativo dos trabalhos analisados destaca a cultura lúdica e a brincadeira como linguagem predominante das crianças de 0 a 6 anos compreendendo-as como formas das crianças vivenciarem e modificarem a realidade. Esta consideração tem reverberado nos procedimentos metodológicos dos trabalhos e na ação dos pesquisadores que buscam inserção junto às crianças para realização das pesquisas na tentativa de capturar a percepção das crianças sobre os objetos. Fato este que contraria outras perspectivas de apreender as crianças a partir da fala daqueles que convivem com elas. Entretanto, é justamente a afirmação da brincadeira e da cultura lúdica que vem sendo utilizada como argumento para contrapor questões relacionadas à apropriação e à produção conhecimento na Educação Infantil.

De maneira geral, procurou-se apresentar os principais recortes temáticos do campo investigativo colocando, em linhas gerais, o que predomina e tem orientado as produções do campo no GT 07 da ANPEd. Na sequência, pretende-se aprofundar as análises dos trabalhos, revelando o que estes incluem e excluem no debate sobre conhecimento na Educação Infantil.

3.2.1. A apreensão dos Métodos de Pesquisa e configuração dos Campos Teóricos

Em relação aos *métodos de pesquisas*, referentes aos artigos científicos analisados, verificou-se um campo delineado por ausências e presenças. Foram identificados sete trabalhos que se nomearam a partir de uma abordagem Materialista Histórica. Quanto aos demais, não foi possível qualquer identificação. Destaca-se que entre os trabalhos identificados como Materialista Histórico, muitos destes não explicitam textualmente a identificação desta filiação. Este reconhecimento só foi possível porque havia uma predominância de categorias como movimento, dialética, historicidade, contradição e relação parte-todo no escopo do texto. Neste caso, ora o método foi identificado somente pelas categorias, ora confirmado pelas referências bibliográficas. Nessa situação encontram-se os trabalhos Art. 001, Art. 002, Art. 005, Art. 009, Art. 015, Art. 017 e Art. 018. A dificuldade em delinear o quadro analítico das pesquisas a partir do método expressa uma das preocupações já sinalizadas por Gatti (1999), quando afirma que

o método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. No exercício da pesquisa certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como referentes de validação e plausibilidade das análises. Mas se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva a um certo tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, estas orientações e regras se tornam estéreis, porque mecânicas: levam tão somente à repetição, à imitação e não à apreensão criativa e consistente do entrelaçamento de fatos e dados em seus significados (p.11).

O cenário dos enfoques das pesquisas, também, não é diferente da apresentada referente aos métodos. Neste caso, a partir da leitura dos 18 trabalhos identificou-se os seguintes enfoques: cinco sócio-histórico (Art. 001, Art. 002, Art. 012, Art. 016 e Art. 017), três dialéticos (Art. 005, Art. 015 e Art. 018), um Pedagogia da Infância (Art. 006), um Psicologia do Desenvolvimento (Art. 014) e em oito não foi possível identificar. O procedimento para reconhecê-los foi o mesmo aplicado na questão do método: buscou-se a explicitação declarada pelo autor ou informada pelas categorias de cada enfoque entrecruzadas com as referências bibliográficas. Observou-se que, neste caso dos enfoques teóricos, estes ora são apreendidos para fundamentar e elucidar os objetos das pesquisas, ora

aparecem meramente como anúncio do pesquisador sem explicitação de autores no corpo do texto ou nas referências bibliográficas.

A respeito da *configuração do Campo Teórico*, os trabalhos que compõem as análises desta pesquisa apresentam ênfase na apreensão da educação de crianças em contextos institucionalizados de Educação Infantil. Dessa forma, a área da Educação foi predominante em todos os trabalhos, sendo confirmada a partir de autores do próprio campo da Educação Infantil expressando afirmação de identidade do mesmo.

O quadro abaixo apresenta que, mesmo quando houve expressão de outra área, esta se situou em interlocução com a Educação.

Quadro 7 - Áreas de abrangência dos trabalhos selecionados

Áreas disciplinares	Nº de trabalhos
Educação	18
Sociologia	7
Psicologia	4
Filosofia	3
Antropologia	2
Direito	2
Estudos da Linguagem	1
Estudos Culturais	1
História	1
Geografia	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

A Sociologia, com enfoque no campo da Sociologia da Infância, é a segunda área destacada, estando presente em sete trabalhos; Art. 001, Art. 004, Art. 005, Art. 008, Art. 012, Art. 015 e Art. 017. Identifica-se que a interlocução da Educação com a Sociologia da Infância está em segundo lugar a frente da relação Educação-Psicologia, Educação-Filosofia. Nesse sentido, Rocha (2008) justifica esse destaque a partir do “reconhecimento da ação social das crianças e, especialmente, à reafirmação do conceito de cultura infantil (p.58)”, que se relacionam com as apropriações da Sociologia da Infância no que se refere à afirmação dos direitos das crianças.

É possível, ainda, que essa direção teórica aponte a busca do campo pela compreensão da criança e da infância a partir delas mesmas, com suas representações e significações, ou seja, com elas tomadas pela sua ação social, diferentemente da produção do conhecimento sobre elas. Assim, foram bastante citados autores como Sarmiento, Corsaro e Qvortrup; seguidos com menos ocorrência, os nomes de James, Jenks, Prout e Christensen.

Na apreensão da abordagem da Educação Infantil nos campos da Educação, o discurso destaca a Psicologia do Desenvolvimento no enfoque histórico-cultural ainda que não sejam explicitados seus autores. Destaca-se, também, enfoque no campo da Didática convertida e apreendida muito mais na configuração de uma “prática pedagógica” institucionalizada do que como campo da Pedagogia. Ressalta-se, ainda, que, mesmo a Psicologia não sendo a principal área em articulação com a Educação, é ela que, como campo de estudo da Educação, predominantemente fundamenta a mediação entre Educação e Educação Infantil.

Quadro 8 - Abordagem da Educação Infantil nos campos da Educação

Campos da Educação	Nº de trabalhos
Psicologia do Desenvolvimento	7
Didática	4
Currículo	2
Outros	5

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Nesse sentido, compreende-se que os argumentos e justificativas referentes à relação entre Educação e Educação Infantil pautam-se, sobretudo, na afirmação de uma Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança. A partir deste dado pode-se inferir que, nos trabalhos analisados, a Educação Infantil orienta-se pelos aspectos do desenvolvimento da criança desarticulados dos processos pedagógicos, sejam pela via das preocupações do próprio campo em defender as especificidades da Educação Infantil, ou pela via dos objetos de estudos abordados nos trabalhos. A ênfase na relação Educação Infantil-Psicologia está presente em sete trabalhos: Art. 003, Art. 006, Art. 008, Art. 009, Art. 014, Art. 016 e Art. 017. Quanto a relação Educação Infantil-Didática pode ser identificada em quatro trabalhos: Art. 004, Art. 007, Art. 008 e Art. 018.

Destaca-se nesse contexto o trabalho Art. 008, que se apresenta com duas áreas de abrangência: Educação e Sociologia, mas justifica a relação Educação Infantil-Educação pelo campo da Psicologia do desenvolvimento. Também, o trabalho Art. 017 apresenta três áreas de abrangência Educação, Psicologia e Sociologia e justifica a relação Educação Infantil-Educação pelo campo da Sociologia da Infância. Já o trabalho Art. 004 apresenta uma diversidade de áreas de abrangência compreendendo a Educação: os Estudos da Linguagem, os Estudos Culturais, a Sociologia da Infância e a Antropologia. Ele apresenta a relação Educação e Infantil Educação pelo campo da Didática. O destaque nestes três estudos possibilita evidenciar que os trabalhos apresentados no GT 07 fazem interlocução com

diferentes áreas, evidenciando configurações diversas na produção de conhecimento no campo da Educação Infantil mesmo que em um determinado momento histórico predomine uma ou outra área do conhecimento.

3.2.2. A configuração do campo metodológico

Como foi dito anteriormente, foram selecionados para análise 18 trabalhos, destes, 14 são trabalhos teóricos produzidos a partir de pesquisas empíricas, enquanto os outros quatro são exclusivamente teóricos. À vista disso, a maioria dos estudos apresentados é resultante de pesquisas empíricas as quais tomam espaços institucionais de Educação Infantil como campo de investigação. No conjunto dos trabalhos analisados identificou-se, por meio de explicitação dos autores, a seguinte configuração de tipos de pesquisas empíricas:

Quadro 9 - Abordagem da pesquisa empírica

Áreas disciplinares	Nº de trabalhos	Identificação
Qualitativa	7	Art. 001, Art. 002, Art. 006, Art. 007, Art. 008, Art. 011 e Art. 013
Etnográfica	2	Art. 012 e Art. 015
Qualitativa e etnográfica	2	Art. 016 e Art. 017
Etnográfica e estudo de caso	1	Art. 018
Participante	1	Art. 005
Estudo de caso	1	Art. 004

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

A respeito das metodologias e instrumentos de recolha de dados empíricos em contextos de Educação Infantil, observa-se que há uma busca pela escuta das crianças deslocando-se da ideia das crianças como objetos de pesquisa. Nesse sentido, Rocha (2008) afirma, sobre o GT 07, que as especificidades da educação das crianças da Educação Infantil têm direcionado as metodologias das pesquisas:

indica-se assim, no âmbito da pesquisa representada no GT, a especificidade da educação da pequena infância e a insuficiência de metodologias convencionais de pesquisa para o estudo das crianças, da infância e de sua educação. Nesse campo, passa-se a exigir um alargamento das pesquisas para além dos estudos que tomam como fonte privilegiada, sobretudo as profissionais, as famílias ou os processos pedagógicos, e que dão pouca atenção às relações educativas estabelecidas com as crianças (ROCHA, 2008, p.16).

Quanto aos instrumentos de recolha de dados identificou-se o seguinte;

Quadro 10 - Instrumentos de recolha de dados nas considerando as 14 pesquisas que utilizaram dados empíricos

Instrumento de pesquisa	Identificação do trabalho	Quantidade de ocorrências	%
Entrevistas	Art. 001, Art. 004, Art. 007, Art. 012, Art. 015, Art. 016	6	42,86
Fotografias	Art. 001, Art. 004, Art. 016, Art. 017, Art. 018	5	35,70
Análise de documentos	Art. 002, Art. 007, Art. 008, Art. 018	4	28,57
Observação participante	Art. 004, Art. 005, Art. 012, Art. 016	4	28,57
Questionários	Art. 001, Art. 002, Art. 008	3	21,43
Diário de campo	Art. 001, Art. 015, Art. 018,	3	21,43
Produções das crianças	Art. 006, Art. 018	2	14,29
Filmagem	Art. 012, Art. 018	2	14,29

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Destaca-se que dentre os 14 trabalhos apenas cinco utilizaram um único instrumento de pesquisa. Os demais usaram no mínimo dois. Deste quantitativo, 42,86% dos instrumentos utilizados são entrevistas e 21,43% são questionários que se constituem como ferramentas mais apropriadas para a pesquisa com adultos. Quanto à utilização de entrevistas com crianças Soares, Sarmiento e Tomás (2005) informam que:

a entrevista, ferramenta metodológica tradicional, pode ser utilizada na investigação participativa com crianças, assumindo dimensões variadas. O aspecto central que distingue a sua utilização no âmbito da investigação participativa é a possibilidade de a criança influenciar o seu formato, a sua orientação ou ainda a sua duração. As entrevistas individuais, nem sempre possíveis com crianças dos escalões etários mais baixos, são mais aconselhadas para crianças mais velhas (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 58).

Todavia, faz-se necessário ressaltar que, com exceção da análise de documentos, todos os demais instrumentos são favoráveis a “escuta das crianças”, destacando-se a fotografia que totaliza 35,7% dos instrumentos utilizados. Este dado evidencia o encaminhamento das pesquisas em buscarem compreender as crianças fundamentadas em seus modos de agir e se relacionarem no mundo, reconhecendo-as como produtoras da cultura e sujeitos capazes de se manifestarem socialmente.

Quanto às palavras-chave, foram encontrados 31 termos diferentes para identificar os trabalhos. Foram considerados nessa análise apenas aqueles que ocorreram por, no mínimo, duas vezes. Assim, informa-se um primeiro grupo com palavras que foram relevantes; Educação Infantil 10, crianças 5 e infância(s) 5. Neste sentido, observa-se que a expressão

Educação Infantil está como o principal campo de apreensão e estudo da educação das crianças e, conseqüentemente delas e suas infâncias. Siqueira (2011) já havia identificado esta prerrogativa quando pesquisou os grupos de pesquisa do Brasil as concepções de criança de infância:

destaca-se a palavra chave Educação Infantil como forma de circunscrever o campo de estudo nessa área. Dessa forma, pode-se apreender mais uma vez a ideia de um estudo sobre a infância e acrianças em espaços institucionalizados. Isso não significa dizer que o objeto de estudo desses grupos seja a Educação Infantil, [...] mas que, [...] há latente a ideia de que a Educação Infantil ainda parece ser um “lugar seguro” para se pesquisar sobre a criança e a infância (p. 113-114).

Um segundo grupo de palavras-chaves identificadas nesta pesquisa, com três ocorrências, cada uma delas, refere-se: creche (Art. 008, Art. 011 e 07 Art. 016) e culturas infantis (Art. 004, Art. 015 e Art. 018). Destaca-se que nos três trabalhos, cujo termo creche foi lançado nas palavras-chave o mesmo aparece nos títulos e o termo é empregado como sinônimo de “instituição de Educação Infantil”. Entretanto, no trabalho identificado como Art. 018 há um destaque o termo creche que se refere ao seguimento etário de crianças de 0-3 anos de idade da Educação Infantil institucionalizada. Ora, observa-se que o campo, também, nomeia os espaços de Educação Infantil institucionalizada como “escola da infância” (OLIVEIRA, 2011 e FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015). Este dado pode indicar, ou não, que o próprio campo é divergente em relação a nomeação dos espaços educacionais pedagógicos de Educação Infantil.

Quanto à palavra-chave culturas infantis, observou-se que nos três trabalhos onde a expressão é indicada há a compreensão de que a criança produz cultura na prática social e na relação com a cultura dos adultos a contar de significações produzidas com outras crianças e com os adultos. As produções das culturas infantis são, portanto, formas de indicar modos diferenciados da criança ver e compreender o mundo, na relação com o adulto, todavia, de forma particular. Isso implica no reconhecimento das expressões de sua alteridade na relação com o outro. Nestes trabalhos, os autores mais citados são Sarmiento, Corsaro e Qvortrup, expoentes da Sociologia da Infância. Assim, identifica-se que a compreensão das especificidades da produção cultural infantil é tomada por um referencial teórico comum que tem sido bastante expressivo nos trabalhos apresentados na ANPED nos últimos anos.

Por último, mas não menos importante, o terceiro grupo de palavras-chave refere-se aquele com duas ocorrências; experiências (Art. 001 e Art. 009), currículo (Art. 002 e Art. 003), docência (Art. 003 e Art. 007), linguagem (Art. 009 e Art. 016), brinquedos/brincadeiras

(Art. 009 e Art. 012) e cidadania/direitos (Art. 010 e Art. 013). No caso destas palavras é possível perceber que elas indicam a Educação Infantil institucionalizada como um direito das crianças que se faz por meio de um currículo, em contextos lúdicos que privilegiam o brincar e a brincadeira como linguagem, em ações educativas situadas em uma relação espaço-tempo de experiências e mediadas por um profissional da educação em atividade docente.

3.2.3. A Função Social da Educação Infantil e o lugar do conhecimento

Entende-se que a compreensão da função social da Educação Infantil é relevante para situar os processos de apreensão e produção de conhecimento pela criança. Em uma primeira análise dos dados descobriu-se que esta questão está pulverizada nos trabalhos de modo a expressar uma heterogeneidade de perspectivas. Nesse sentido, dos 18 trabalhos analisados:

Quadro 11 - Ocorrências sobre a função social da Educação Infantil nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a função social da Educação Infantil
06	Art. 002, Art. 003, Art. 007, Art. 008, Art. 010 e Art. 012	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado
12	Art. 001, Art. 004, Art. 005, Art. 006, Art. 009, Art. 011, Art. 013, Art. 014, Art. 015, Art. 016, Art. 017 e Art. 018	Não é possível identificar
0	***	É explicitado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Algumas dessas funções são colocadas em movimento de negação e afirmação: a) negação de uma realidade que se aproxime do modelo escolar justificada nas especificidades nas crianças (WIGERS, 2009) (Art. 002); b) negação de concepções de Educação Infantil que lhe conferem um caráter exclusivo de cuidado e conseqüentemente ancoradas nos discursos da Biologia e da Psicologia com finalidade de padronização das crianças (BUJES, 2009) (Art. 003); c) afirmação de uma Educação Infantil assentada nas áreas do conhecimento, “se o professor não tem propósitos claros e definidos sobre as áreas e os respectivos conteúdos que serão priorizados em cada momento, seu trabalho será regido pela improvisação, o que descaracteriza a finalidade educativa da Educação Infantil” (CASANOVA, 2011, p.4) (Art. 007); d) afirmação da Educação Infantil como ação educativa complementar às famílias (NASCIMENTO; SANTOS) (Art. 008); e) afirmação de uma Educação comprometida com a constituição das subjetividades das crianças por meio de “uma ética da responsabilidade na

qual os adultos têm obrigações inerentes à alteridade das crianças” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.1) (Art. 010); f) afirmação da valorização da infância como experiência expressa no “compromisso da Educação Infantil em garantir a contínua discussão em torno dos direitos das crianças à alteridade da experiência da infância” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.2) (Art. 010); g) afirmação de uma postura ética dos profissionais da Educação Infantil no sentido de “propiciar às crianças tanto o direito inalienável de viver o presente de suas infâncias, quanto o direito ao regozijo pelo esforço da conquista em adentrar na compreensão das coisas coletivas na companhia do adulto” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.12) (Art. 010); e, h) afirmação da Educação Infantil como possibilidade de vivências culturais que promovam o desenvolvimento integrando entre o brincar e o conhecer: “é possível a construção de uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil, integrando o brincar e a construção do conhecimento” (NEVES, 2011, p.19) (Art. 012).

Ainda que o tema se apresente indiretamente e de forma difusa em apenas seis trabalho, é necessário considerar que nenhuma das funções sociais atribuídas à Educação Infantil seja dispensável ou que uma se sobreponha em relação a outra. Nesse conjunto foram identificados os seguintes aspectos: negação do modelo ora escolarizante, ou ora centrado na exclusividade do cuidado físico; afirmação de garantia de conhecimentos; complementariedade em relação a educação oferecida pela família; valorização da experiência infantil; afirmação de relações éticas entre adultos e crianças; sensibilidade no trato da alteridade na relação com as crianças e as infâncias; reconhecimento e valorização da cultura e das culturas infantis; afirmação da ludicidade por meio de brinquedos e brincadeiras.

Constata-se, ainda que, por mais de uma vez, o delineamento das funções sociais anunciou a cultura e o conhecimento. Nesse sentido, reafirma-se a cultura como prática social humana e o conhecimento produto da cultura em constante movimento de apreensão e (re)invenção. Portanto, cabe destacar que as funções sociais da Educação Infantil não se deslocam do necessário conhecimento sobre quem são as crianças e seus tempos da vida.

3.2.4. Os tempos da vida e seus sujeitos

As concepções infância e criança podem ser apreendidas em quase todos os trabalhos analisados. Isso indica uma necessidade do campo da Educação Infantil, expressa no GT 07 da ANPEd, em reafirmar o tempo da vida e seus sujeitos como categorias essenciais de análise desta etapa da educação. Ação que demarca as especificidades da Educação Infantil

pela negação de concepções adultocêntricas, estabelecidas na relação natural-biológica, que velam a relação social-cultural-histórica, destas categorias, supondo infâncias universais e crianças a-históricas.

Dessa forma, sobre a concepção de infância, destaca-se nos 18 trabalhos analisados a seguinte recorrência:

Quadro 12 - Ocorrências sobre a abordagem da infância nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem da infância
08	Art. 002, Art. 003, Art. 006, Art. 007, Art. 013, Art. 014, Art. 016 e Art. 018	Não é possível identificar
08	Art. 001, Art. 004, Art. 005, Art. 008, Art. 009, Art. 011, Art. 015 e Art. 017	É explicitado
02	Art. 010 e 012	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br/>

Nesta análise foram apreendidas sete nomeações para se designar a categoria infância: a) categoria social; b) tempo etário; c) tempo de criação e vivência cultural; d) tempo de experiência; e) tempo de direito; f) tempo do brincar; e, g) categoria estrutural geracional. A nomeação da infância como categoria social é a mais recorrente com seis ocorrências. As demais foram identificadas apenas uma vez cada. Desse modo, discorrer-se-á nesta pesquisa sobre a mais citada, infância como categoria social e duas outras que fazem relação com ela: infância tempo de direito e infância categoria estrutural geracional.

Inicialmente, destacarão, neste momento, os excertos dos trabalhos que informam a infância como categoria social. São eles:

“A infância como categoria social, as crianças como partícipes sociais, produtoras de culturas singulares nas trocas que estabelecem entre pares e com os adultos” (MOTTA; SANTOS 2009, p.10) (Art. 004);

“Na análise de James, Jenks e Prout (1998) sobre as correntes sociológicas do estudo da infância, duas grandes vertentes teórico-metodológicas se apresentam: a primeira diz respeito ao estudo da infância como categoria social e busca compreender como esta categoria é constituída na sociedade” (FAZOLO, 2009, p.2) (Art. 005);

“E o que seria esse conhecimento, esse saber dentro do patrimônio cultural da creche? Um deles é a valorização da infância enquanto categoria social e outro são os princípios educativos fomentados no currículo da creche” (CASANOVA, 2011, p.11) (Art. 011).

Destaca-se que a consideração da infância como categoria social nos trabalhos analisados está circunscrita, ora para nomear a filiação ao campo da Sociologia da Infância, ora para justificar as metodologias. Portanto, não há uma explicitação do que seja apreender a infância como categoria social. Nesse sentido, faz relevante nesta pesquisa pontuar alguns pressupostos deste debate no campo.

O homem é um ser social, logo a criança, também, é. Mas, é necessário destacar que as crianças possuem modos próprios, diversos e autônomos de interpretar e agir no meio social. Para Sarmiento e Pinto (1997), a prática social da criança é cultura infantil, produzida e apreendida nas relações da estrutura social, portanto, na sociedade. É por meio da cultura infantil que se estabelece o aspecto mais pontual na diferenciação da infância em relação aos outros tempos da vida.

As afirmativas acima remetem ao discurso sociológico, sobretudo da Sociologia da Infância, reconhecido como um campo de estudo e investigação com crianças que reclama por um estatuto próprio para a infância ao afirmar sua heterogeneidade sem ocultar aquilo que há de universal. Isto contribui para a apreensão da infância como categoria social definida para além do corte etário. Neste contexto, reconhece-se uma multiplicidade de fatores sociais que perpassam a constituição da infância: classe, etnia, gênero e cultura que contribuem para o alargamento desta categoria social (SARMENTO; PINTO, 1997). Evidencia-se, ainda, que os papéis sociais atribuídos à infância são historicamente produzidos e mudam conforme fatores sociais específicos. Nesse sentido, considera-se que há múltiplas infâncias:

a ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em todas as espécies humanas, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje (BELLONI, 2009, p. 2).

Portanto, são as produções históricas, sociais e culturais que possibilitam pensar a infância como produção social distinta de outros grupos etários. Nesse contexto a infância se caracteriza como um grupo minoritário de status inferior na relação com outros grupos, portanto, em situação permanente de inclusão-exclusão, igualdade-desigualdade. É nesse sentido que também são apreendidas as nomeações da infância como tempo de direitos e categoria geracional:

a discussão em torno dos direitos das crianças foi desencadeada na virada do século XX por vários movimentos sociais que faziam severas críticas às constantes violações sofridas pelas crianças no trabalho, na família ou na escola (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.7) (Art. 010).

como categoria estrutural permanente e como categoria geracional as crianças passam a ser sujeitos de políticas públicas específicas. Não basta pensar as crianças a partir das necessidades da família, ou a partir das necessidades das mulheres. É preciso pensar a infância a partir das necessidades e características da própria infância (REIS, 2013, p.5) (Art. 017)

Sobre a questão dos direitos infantis, Pinto e Sarmiento (1997) não desprezam a importância das iniciativas legislativas, mas esclarecem que é necessário tensionar a lógica que orienta o estabelecimento de direitos na infância que tanto pode garantir às crianças status de ator social, quanto reafirmar sua condição social de dependência ao adulto acentuada em aspectos biopsicossociais de seu desenvolvimento:

com efeito, o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças é o juízo sobre a infância como categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual — ao contrário da segunda — não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

A respeito da concepção de criança, destaca-se a seguinte ocorrência nos 18 trabalhos analisados:

Quadro 13 - Ocorrências sobre a abordagem da criança nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem da criança
10	Art. 001, Art. 004, Art. 005, Art. 006, Art. 008, Art. 009, Art. 011, Art. 015, Art. 017 e Art. 018	É explicitado
04	Art. 003, Art. 010, Art. 012 e Art. 016	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado
04	Art. 002, Art. 007, Art. 013 e Art. 014	Não é possível identificar

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

A priori é necessário considerar que a existência da criança sempre foi considerada, mas a infância é um sentimento recente produzido na modernidade. Nesse sentido,

a distinção conceptual e terminológica entre *infância*, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e *as crianças*, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação (SARMENTO; PINTO, 1997, p.23-24, grifos dos autores).

Na análise dos trabalhos foi apreendida uma diversidade de nomeações de criança: a) produtora de cultura (oito ocorrências); b) sujeito de direitos (sete ocorrências); c) sujeito ativo, competente, criativo (seis ocorrências); d) partícipe (quatro ocorrências); e) ator social (três ocorrências); e, f) ser social (três ocorrências). Além dessas seis mais relevantes foram encontradas outras com duas ocorrências; criança idealizada e ser histórico, e as seguintes com apenas uma ocorrência: sujeito real, sujeito da experiência, sujeito de classe, sujeito de alteridade, ser humano, incompleta, ofício de aluno e agente social.

Em um primeiro grupo de análise destacam-se as nomeações criança produtora de cultura, criança sujeito de direitos e criança sujeito ativo, competente, criativo.

Compreender a criança como geradora de cultura implica em considerar “a infância como categoria social, as crianças como partícipes sociais, produtoras de culturas, singulares nas trocas que estabelecem entre pares e com os adultos” (MOTTA; SANTOS 2009, p.10) (Art. 004). Esse reconhecimento, segundo o referencial teórico dos trabalhos em análise, encaminha para a compreensão de que:

neste universo plural que se vê a partir do conceito – ou dos conceitos – de cultura está a criança. Produtora de sua história e imersa na sociedade de onde veio. Também ela está participando ativamente de todo este conjunto de relações e estabelecendo diferentes formas de se relacionar com eles. Produção e criação de linguagem, sistema de relações sociais, dança, música, instrumentos de trabalho, práticas e valores definidos, ética e estética, sagrado e profano. Teia de significados que enredam o indivíduo/criança e fazem dele/dela sujeito diferentes uns dos outros a partir da experiência que vivem dentro dessas teias (MOTTA; SANTOS 2009, p.5)(Art. 004).

Entretanto, a criança produtora de cultura não pode ser apreendida deslocada da condição de pertencimento da sociedade produtora de cultura: “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO, 2005, p. 27).

Observa-se que a criança como produtora de cultura não é um sujeito ensimesmado. A relação com os adultos possibilita trocas entre eles, de modo que revelam um processo dinâmico em que ambos participam de práticas culturais, em situações coletivas, produzindo

cultura. Nas trocas estabelecidas entre crianças e adultos elas interrogam a realidade e apresentam para os adultos aspectos que estavam ocultados. Dessa forma é exigida do adulto a sensibilidade de perceber o real pelo ponto de vista das crianças. A produção cultural pela criança e pelo adulto se estabelece em relações dialéticas em que ambos se interrogam, apreendem a realidade e produzem conhecimentos sobre ela:

olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade. Nesse processo, o papel do cinema, da fotografia, da imagem, trazendo a criança-autora é importante por ajudar a construir este olhar sensível crítico. Atuar com as crianças com este olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças não falam só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se deste olhar infantil crítico, vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não deixar de se infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e o produz) (KRAMER, 2009, p. 171).

A nomeação de criança como sujeito ativo, competente e criativo se situa na ação das crianças frente a outras crianças e aos adultos, assim “tem como pressuposto a imagem de criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam” (CRUZ, 2009, p.2) (Art. 006). Da mesma forma, “as crianças são concebidas como sujeitos ativos, constituídos na e pela linguagem, e na interação com outras crianças e adultos” (MATTOS, 2013, p.4) (Art. 016). Também se apresenta na compreensão de que as crianças não vivenciam processos de interação social unicamente como receptoras, ou seja, “meninos e meninas não estão apenas a incorporar, passivamente, aquilo que a sociedade lhes impõe (SILVA, 2013, p.31) (Art. 018).

Quanto à nomeação da criança como sujeito de direito verifica-se que está inserida na ideia da criança, como ser social que vive a infância a qual reivindica um estatuto próprio, considerando-a como “o sujeito real que vive essa fase da vida – como um ser social e histórico, produtora de cultura, sujeito de direitos” (SILVA, 2013, p.2) (Art. 018). Este pressuposto implica a “construção de um novo estatuto social para a infância, cujas bases se assentem na consideração das crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais e culturais” (ARENHART, 2013, p.4) (Art. 015). Deste modo,

há, portanto, uma história dos direitos das crianças, que é fruto de uma conjunção de sentimentos e ideias que emergem de distintos campos da prática social e dos conhecimentos científicos. Direitos que são sempre

decorrentes de disputas e negociações entre diferentes discursos. A constituição de olhares específicos sobre a infância, suas necessidades de proteção, igualdade, liberdade e participação são narrativas do reconhecimento de que as crianças, desde bem pequenas, exigem respeito e que são seres humanos também com direitos como os adultos (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.7) (Art. 010, p.7).

Na relação com a Educação Infantil os trabalhos analisados apontam para o que “na prática, os pesquisadores que denunciam a presença de rotinas autoritárias, que desconsideram a criança como sujeito de direitos (e dentre esses direitos, o de ser ouvida), têm repetido, em seus estudos, o que geralmente acontece no interior das instituições: a negação da palavra às crianças” (CRUZ, 2009, p.1) (Art. 006). Dessa forma, identifica-se a Educação Infantil como um direito da criança:

a criança como sujeito de direitos, como integrante de grupos sociais e de uma classe, como ser capaz de participar ativamente no âmbito da cultura: em torno dessas novas concepções historicamente engendradas vem sendo realizados os debates mais atuais sobre a atenção à infância e as formas de atendimento infantil institucionalizado (CRUZ, 2009, p.1) (Art. 006).

A afirmação da criança como sujeito de direitos tem se constituído como um discurso já incorporado pelo campo da Educação Infantil, pelos instrumentos jurídicos e pelas políticas públicas como forma de marcar as singularidades das crianças em relação a outros grupos etários. Também se destaca a ideia de que as crianças vivenciam intensos processos de desenvolvimento biopsicossocial o que demanda atenção e proteção diferenciada. Nesse sentido, Siqueira (2011) denuncia que a nomeação da criança como sujeito de direitos revela uma identidade atribuída às crianças, sendo estas “detentoras de direitos” e como identidade atribuída não diz o que elas são porque são retóricas deslocadas da relação objetividade-subjetividade a qual poderia revelar as singularidades das crianças:

desse argumento já se pode compreender que a identidade do sujeito só se efetiva na relação entre questões objetivas-subjetivas, ou seja, entre o social-individual. Esse reconhecimento compreende a ideia de uma permanente luta de construção de identidade que se dá tensão entre a luta social e a consciência de classe. Assim, nenhuma nomeação de sujeito, a fim de construí-lo de fato como identidade, se realiza quando não são consideradas as dimensões da universalidade e da singularidade humanas (SIQUEIRA 2011, p. 68).

Assim como Sarmento e Pinto (1997), Siqueira (2011) também não desconsidera, no contexto contemporâneo, a importância dos dispositivos legais que surgem ao encontro da proteção da infância e da criança. O que os autores fazem é apresentar uma tensão que contrapõe a identidade da criança como produção exterior a ela diferente de uma constituição

identitária afirmada desde o próprio sujeito criança. A identidade da criança ao ser apreendida no campo do direito se expressa “em um contrato legal: ora se discrimina, ora se reconhece a criança. Mais do que isso, a identidade da criança passa a ser instrumentalizada, transformada em políticas de gestão, afirmadas de fora para dentro, portanto reificada” (SIQUEIRA, 2011, p.73). Conclui-se, então, que a afirmação da criança como sujeito de direitos é um discurso necessário em tempos de (des)humanização e barbárie, mas precisa ser aprendido nas tensões que produz na sociedade de classes, pois sozinho, deslocado da relação individual-social não nomeia o que é criança porque não revela a sua real identidade.

Nesta perspectiva de criança ativa, competente e criativa é que se apresenta um segundo grupo de análise em que a ideia de criança partícipe, ator social e ser social está relacionada à compreensão da infância como categoria social, em ações manifestas pelas crianças na sociedade material e concreta. Ou seja, a criança percorre o tempo da vida – a infância – em contextos sociais, vivenciando-os na relação singular-universal em que produzem e reproduzem a sociedade que vivem de forma ativa, participativa e, resguardadas as diferenças e desigualdades com os adultos, como ser social. Reside nestas prerrogativas a ideia que os processos de socialização vivenciados pelas crianças não as colocam na condição apenas de receptoras de signos e significados das gerações passadas.

Nestes processos elas interrogam a realidade interpretando-a e expressam na prática social modos de apreensão do mundo físico e social. Dessa forma, crianças são consideradas como: “agentes sociais, como sujeitos ativos, participantes do seu processo de socialização” (FAZOLO, 2009, p.1) (Art. 005). Sendo assim, são “produtoras culturais, contribuindo para o movimento de construção de um novo estatuto social para a infância, cujas bases se assentem na consideração das crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais e culturais” (ARENHART, 2013, p.4) (Art. 015).

Constatou-se nos trabalhos analisados que tanto a nomeação de infância, quanto a nomeação de criança, perpassa por categorias de investigação situadas no campo da Sociologia da Infância que, também, fundamentam a Pedagogia da Infância. Não se exclui e se desconsidera aqui as contribuições da Sociologia da Infância para se pensar as questões desta, da criança e seus processos educativos. Todavia, posiciona-se neste trabalho que estas questões precisam ser apreendidas a partir da própria área da Educação e de seus campos que a fundamentam, a fim de caracterizar, de fato, o que se nomeia nos pressupostos da infância como categoria social do tipo estrutural e geracional e as crianças como agentes sociais competentes produtoras de cultura e circunscritas nela.

Essa premissa pressupõe não apenas a sintonização da área da Educação com a função social e o objeto da Educação Infantil, mas, também, repensar os encaminhamentos nas práticas de planejamento, de avaliação e do uso de metodologias que propiciem a apreensão e a produção do conhecimento com as crianças. Uma lógica que possibilite a elas viverem as infâncias plenamente como tempo da vida que lhes ofereça, sobremaneira, nos espaços educacionais institucionalizados, modos de vivenciarem o pensar, o conhecer e o saber sobre o mundo físico e social.

Nessas circunstâncias, o conhecimento precisa ser significado por elas e ecoar sentido em suas práticas sociais e culturais. Deve ser aprendido na realidade e mediado pela ação do profissional docente. Essas considerações se encaminham sob a perspectiva de se reconhecer o que já se sabe sobre as infâncias e as crianças e resguardando as suas especificidades. Ou seja, ao encontro de possibilidades educacionais pedagógicas, pelas quais infâncias e crianças, são colocadas na relação com o conhecimento em sua totalidade, para desvelamento dos objetos pelos quais as crianças se interessam e têm necessidades de conhecer.

CAPÍTULO IV

O CONHECIMENTO E SUAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE (RE)VELAM AS PRODUÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO 07 DA ANPEd?

O presente capítulo tem por objetivo investigar as diferentes abordagens de conhecimento na Educação Infantil cotejadas nos trabalhos apresentados no GT 07 da ANPEd, no período de 2009-2013, pós Res. CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

O recorte deste capítulo refere-se especificamente à análise dos seguintes aspectos: abordagem do conhecimento, abordagem da cultura, abordagem da experiência, abordagem do conteúdo e abordagem do currículo. Estes aspectos, presentes nas leituras dos trabalhos analisados, foram organizados em uma sequência que evidencia a seguinte prevalência: da concepção mais recorrente à menos citada.

4.1. Sobre a abordagem do conhecimento

As práticas docentes com as crianças, sejam elas nos projetos de trabalho, ou em sequências didáticas, metodologias usuais na Educação Infantil, implicam em produção e apreensão de conhecimentos e saberes com elas de forma concreta e estabelecida na relação sujeito-objeto sendo que o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível se constituem e são produzidos reciprocamente. Nesse sentido, dos 18 trabalhos analisados, a abordagem sobre o conhecimento assim se configura:

Quadro 14 - Ocorrências sobre a abordagem do conhecimento nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem do conhecimento
13	Art. 001, Art. 002, Art. 003, Art. 004, Art. 005, Art. 006, Art. 007, Art. 008, Art. 010, Art. 011, Art. 013, Art. 014, Art. 015, Art. 016 e Art. 018	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado
03	Art. 009, Art. 012 e Art. 017	É explicitado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd, no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Identificou-se, na análise dos trabalhos, diferentes abordagens do tema conhecimento. Aqui serão tratadas aquelas que foram mais relevantes, ou seja, com maior quantidade de ocorrências nos textos. No geral, quando se trata de interrogar os trabalhos e

situar o tema do conhecimento, é possível observar que este não está esgotado, sendo possível apreendê-lo por meio de três tensões e suas relações:

a) A primeira tensão presente na análise dos dados revela uma significativa quantidade de ocorrências e demarca o conflito do campo da Educação Infantil com as seguintes relações: conhecimento escolar e não escolar, crítica às áreas do conhecimento e negação de conteúdos escolares. Esse apontamento tem relação com a identidade e a função social da Educação Infantil que o campo tem empreendido no sentido de diferenciá-la da escola de Ensino Fundamental e de outras etapas e níveis educacionais. Essa tensão explicita um debate sobre temas, como a transmissão e reprodução do conhecimento, a crítica às áreas do conhecimento e o conhecimento escolar e o não escolar que estão latentes no campo da Educação Infantil.

Nesse contexto, destacam-se as

diversas posições presentes no debate recente que caracterizam a produção sobre currículo de Educação Infantil no país, seja apresentando uma orientação eclética, que procura integrar diferentes posições, seja aderindo a uma versão escolar, organizada por áreas de conhecimento e preocupada com a preparação para o Ensino Fundamental, seja contrapondo-se a essa versão, na busca de um modelo mais próximo à chamada Pedagogia da Infância (WIGGES, 2009, p. 1) (Art. 002).

Da mesma forma,

é usual entre eles [documentos dos municípios], a elaboração de certo conjunto de críticas à determinadas formas de conceber e organizar o cotidiano que se voltam [...] a 'sisudez' da escola e conseqüentemente o sofrimento desnecessário no processo de aprendizagem; às práticas adotadas pelas creches e pré-escolas que concentram seus esforços prioritariamente no conteúdo de certos conhecimentos a serem transmitidas às crianças (WIGGES, 2009, p.14) (Art. 002).

Isto coaduna-se com a crítica a um modelo de escolarização expresso no seguinte excerto: "há nas escolas exclusivas uma forte intenção educativa no sentido de transmitir conhecimentos às crianças" (MOTTA; SANTOS 2009, p. 6) (Art. 004). Nesta mesma compreensão crítica, encontram-se as análises sobre as atividades pedagógicas:

a menção à expressão atividades pedagógicas permitiu uma interpretação vinculada à educação, uma vez que se associam a elementos tais como 'ensinar', 'transmitir conhecimento', 'desenhar' e 'estudar'. De alguma maneira, cria-se um campo que congrega atividades mais formalizadas, que podem ser vinculadas à cultura escolar configurada pelas instituições de instrução elementar (ou básica). Ou seja, refere-se a uma espécie de introdução de aspectos da escolarização formal propriamente dita naquilo

que é chamado, ainda em alguns locais, como ‘pré-escolar’, o que vem antes da escola” (NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 12) (Art. 008).

Em outros excertos, a questão do conhecimento está presente:

- *Na crítica ao conhecimento disciplinar*: “como inserir as crianças nas diferentes linguagens quando o conhecimento é visto como disciplinar, linear e fragmentado?” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.8) (Art. 010), ou

o gesto marca a relação da criança pequena com o mundo. Para ela, pensar e fazer não se dissociam; o mundo não está compartimentado em áreas específicas do conhecimento e, muito menos, em tempos determinados para aprender os conteúdos; estes, insistentemente e disciplinarmente programados nas instituições educacionais, como se observa na pré-escola pesquisada (SILVA, 2013, p. 9) (Art. 018);

- *No debate sobre o lugar do lúdico e a sua relação com o conhecimento*: “um dos principais pontos de discussão centra-se nas relações entre o lúdico e a construção do conhecimento nesse nível de ensino” (NEVES, 2011, p.1) (Art. 012);
- *Na correlação com um perfil de criança*:

a imagem de criança como um sujeito ativo, independente, autônomo, capaz de refletir e agir em contextos diversos, produzir cultura e construir conhecimento, tudo isso em interação com os outros sujeitos, adultos ou crianças, e com o meio em que se desenvolve (SILVA, 2011, p.6) (Art. 013).

Observa-se, nos trechos apresentados anteriormente, uma negação do conhecimento em contraposição ao Ensino Fundamental, porque historicamente as áreas do conhecimento e os conteúdos têm sido apreendidos como emblemas da ação educacional escolarizante e pseudo-tradicional. De acordo com Charlot (1979), “para a Pedagogia Tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância” (p. 116). Nesta afirmativa é possível apreender uma concepção de infância pautada na ênfase da criança como ser natural-biológico deslocada da relação individual-social. Considerando as prerrogativas que o campo tem apreendido sobre a criança e o seu tempo da vida, afirmadas neste trabalho, a escola tradicional não atende ao projeto proposto e, conseqüentemente, instala dúvida sobre tudo que se relaciona a ela, correndo o risco de incluir o conhecimento:

a pedagogia tradicional insiste na insuficiência de desenvolvimento e de experiência e encara, de maneira puramente negativa, a falta de acabamento da criança. Julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal. Nem mesmo compara a criança com o adulto,

mas com o homem ideal que o próprio adulto não é (CHARLOT, 1979, p.119).

Para o autor, a Pedagogia Nova, postulada na modernidade pelo projeto Iluminista, afirma que uma criança é portadora da inocência original que demanda proteção. Mas, tanto a Pedagogia Tradicional, quanto a Pedagogia Nova, estão assentadas na ideia de que a condição dependente da criança é natural. Ambas “mascaram e justificam, ao mesmo tempo, a significação social da infância” (p. 131). Assim, “a Pedagogia não pode pretender nenhuma cientificidade enquanto permanecer prisioneira de tal ideia de desenvolvimento natural, que é, infelizmente, o que mais frequentemente se encontra na Pedagogia Nova” (p. 128).

Portanto, é necessário desnaturalizar a infância e situá-la na sociedade. Reconhecer a criança como ser social que tem história; que pertence a uma classe economicamente determinada, que produz cultura e é produzida por ela junto com outras crianças e adultos nos contextos sociais de vivências cotidianas. Isso implica uma ruptura com as concepções de criança e infância da idade moderna produzida e universalizada pelas classes hegemônicas por meio de um padrão ideal e até mesmo abstrato dos sujeitos e seus tempos da vida. Essas considerações são necessárias à Pedagogia e ao campo da Educação Infantil, para situar o tema do conhecimento na Pedagogia da Infância.

Conforme Charlot (1979), a contribuição da Pedagogia Nova consiste no questionamento dos modelos tradicionais, possibilitando a crítica às hierarquias sociais, afirmando os direitos humanos e, por fim, anunciando que outra Pedagogia é necessária. Desse modo,

a Pedagogia Nova não prepara a revolução econômica, social e política: permanece metafísica, continua a reduzir o social ao individual, veicula modelos que permanecem fundamentalmente éticos, e satisfaz mesmo, bastante bem, as necessidades econômicas do capitalismo atual, mas a Pedagogia Nova torna possível sua ultrapassagem por outra pedagogia, que rejeitaria conceitos ideológicos da pedagogia tradicional e da Pedagogia Nova, que não recusaria os modelos adultos porque são adultos, mas os contestaria de um ponto de vista sócio-político e que elaboraria um projeto pedagógico diretamente ligado a um projeto econômico, social e político (p.141).

Ademais, Craidy e Barbosa (2012) afirmam que:

as intenções pretensamente científicas da modernidade, que acreditavam em poder redimir a humanidade pelo poder da ciência e do conhecimento, encontram seus limites com a crise da modernidade tardia ou da pós-modernidade. A escola, que foi sustentáculo dessa crença, também entra em crise, atal ponto que há muitos, entre os quais não nos incluímos, que chegam a questionar sua validade. Para nós a escola continua não apenas

importante, mas indispensável, já que é o lugar da vida coletiva para crianças e jovens e também a sua introdução em uma cultura sistematizada. Entretanto, seu sentido mudou, ou melhor precisa mudar (p. 30).

Observa-se que nem a escola proposta pela Pedagogia Nova, tampouco a escola tradicional, atendem à complexidade da sociedade contemporânea. Entretanto, para as autoras, a escola continua sendo um lugar indispensável de interlocução com a cultura e conseqüentemente com o conhecimento produzido pela humanidade. O que está em foco são quais outros sentidos cabem à escola/instituição educacional. Essa é uma outra tensão no campo da Educação Infantil: o delineamento claro da sua função social, política e pedagógica.

Rememorando sua trajetória de professora, pesquisadora e militante da causa da Educação Infantil, Sônia Kramer (2003) destaca sua defesa sobre a função pedagógica da mesma e o quanto essa defesa promoveu debate no campo. Para a autora, a afirmação da Educação Infantil institucionalizada, como instância do trabalho pedagógico, pressupõe assumir uma proposta curricular e postular o atendimento às crianças na esfera da Educação. Entretanto, explicitar a função pedagógica no atendimento às crianças pequenas, em um certo período, provocou incomodo no campo da Educação Infantil tal qual o discurso afirmativo de caráter preparatório, compensatório e redentor atribuída a ela e afirmado em políticas que restringiam a atenção à infância em programas de assistência e saúde.

Destaca-se que esse posicionamento da autora ocorreu no final da década de 1970 e início de 1980, quando a Educação Infantil, ainda, não situava normativamente na esfera da Educação e era realizada em dois espaços distintos: a pré-escola para as crianças, cujas famílias possuíam recursos para custeá-la; e poucas creches em aglomerados urbanos que atendiam as crianças da classe trabalhadora, constituindo-se em espaços de guarda, tutela e proteção. Neste contexto, o campo da Educação Infantil recuava a proposição da pré-escola na perspectiva de educação compensatória, cuja missão seria preparar as crianças para a escola, com fins à superação do fracasso escolar.

Como é possível verificar, não se desejava a Educação Infantil como etapa preparatória da escola, o que, conforme a autora, talvez indique a recusa do pedagógico em seu âmbito. Diante deste impasse, o campo encaminhou a discussão para uma proposição de indissociabilidade entre o educar/cuidar, ocultando o pedagógico que ficou associado ao ensino, à aula expositiva e à disciplina rígida: “se o binômio tivesse sido ensinar e cuidar, a resultante não seria educar? Não seria mais pertinente? Nos processos humanos, razão e sensibilidade não se opõem, mas estão juntos” (KRAMER, 2003, p. 80). Da mesma forma,

lembro que *infans* etimologicamente significa sem voz e *alumni* quer dizer sem luz. Ora, não nos interessa que a criança passe de uma situação onde está “sem voz” para outra onde permanece “sem luz”, como se ambas fosse depositária passiva da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo a creche, a pré-escola ou a escola a função de dar a luz! (p. 80).

A autora afirma, ainda, que “o adjetivo ‘pedagógico’ significava – pelo menos da maneira como formulei – que a educação infantil (chamada, então de pré-escola) tinha sim um papel frente à escola, um papel em relação à escolaridade como um todo” (p. 59).

A fim de delinear a identidade da Educação Infantil diferenciada daquelas práticas pseudo-tradicionais da escola, a autora enfatiza que:

o trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que encontra nos museus, a arte. Essa visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que se configura como escolar, feito apenas de e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. A educação – uma prática social – se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte (KRAMER, 2003, p. 60).

Kramer (2003) alerta para a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental desconstruindo um antagonismo entre estas duas etapas sem desconsiderar os contextos e as condições históricas em que foram produzidos. Para a autora, essa dicotomia não existe para a criança: ela é uma construção “do ponto de vista do adulto (e das instituições) [é para eles] que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica fora um eixo que seria capaz de articulá-las, a saber, a experiência com a cultura” (p61). Preocupada com essa dicotomia, a autora argumenta que “tenho lido muitos textos que postulam que na educação infantil temos crianças e no ensino fundamental temos alunos!” (p.62), e reitera que “todas as crianças, inclusive as que frequentam a escola fundamental (parece óbvio dizer!) têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento” (p. 81). Além disso,

temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e vale para o ensino fundamental. Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na

educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender (KRAMER, 2006, p. 810).

A inclusão das crianças de 0 a 6 anos ao sistema educacional está estabelecida por meio da Educação Infantil, mas o que implica esta inclusão em termos de cultura e conhecimento histórico e socialmente produzidos? Nesse sentido, os dispositivos legais são necessários, mas não são suficientes se deslocados das práticas educacionais pedagógicas vivenciadas nas instituições educativas. Um cenário que anuncia uma segunda tensão em ordem de prevalência, identificada nos trabalhos analisados, que se refere à relação ação docente-conhecimento.

b) A segunda tensão diz respeito à relação existente entre o papel dos docentes e o conhecimento na Educação Infantil, sendo apreendida nos seguintes excertos, extraídos dos trabalhos analisados, e que indicam:

- *A questão da identidade*: “e à professora, que papel as crianças atribuem a essa profissional na escola com a qual estão descontentes? A ausência da sua função mediadora da construção do conhecimento pelas crianças já foi sentida na forma como elas caracterizam a rotina escolar” (CRUZ, 2009, p.15) (Art. 006);
- *A questão da mediação docente pelos processos dialógicos e de escuta*: “a dialogicidade, a observação e a escuta do professor constituem instrumentos que viabilizam a proposição de conhecimentos significativos que contemplem a realidade, respeitem a diversidade cultural, ampliem as vivências e experiências infantis” (MACHADO, 2010, p.3) (Art. 007);
- *A questão dos processos de condução da ação pedagógica*: “poucos são os registros de eventos [...] nos quais os professores articulam o conhecimento das crianças com situações planejadas” (MOTTA e SANTOS 2009, p.9) (Art. 004); “em contextos escolares da Educação Infantil, as instruções, colaborações e os apoios podem ser ajustados e o papel do professor é fundamental para organizar as tarefas e orientar ou propor às crianças a resolução das mesmas” (SENNA, 2012, p. 11) (Art. 014); “apesar de persistirem por mais de uma década grandes discussões entre especialistas em educação acerca de o quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar na Educação Infantil, a centralidade da ação pedagógica para as crianças está em jogo. Sem consenso técnico, deixa-se de ter como preocupação básica os processos de constituição do conhecimento dessas crianças, de acordo com

diferentes contextos sociais e culturais nas quais estão imersas” (SENNA, 2011, p.15) (Art. 014);

- *A questão da relação de ensino aprendizagem estabelecida entre adulto-criança*: “é pelo e com o adulto, na grande maioria das vezes, que a criança estabelece com o espaço urbano uma relação de aprendizagem, percebendo que muitas coisas existentes nele não foram feitas para elas, logo as ignoram ou desconhecem. Os adultos acabam por balizar a maneira da criança se relacionar com o espaço urbano uma vez que sozinha isso se torna difícil” (FAZOLO, 2009, p.9) (Art. 005).

O conjunto dos fragmentos, que indicam a relação entre o professor e o tema conhecimento, destaca uma questão latente que implica em interrogar: qual o papel do professor de Educação Infantil? Ele é o profissional que deve organizar a ação educativa com as crianças, ele é mediador, é um intelectual da educação questionador dos significados e signos da cultura? Como é constituída a identidade do professor da Educação Infantil?

Consoante a Gatti (1996), a identidade é estabelecida nas práticas sociais perpassando como um modo de ser e estar no mundo e no trabalho de forma situada na história e na cultura. Para a autora, a identidade do professor guarda relação com fatores multideterminantes como a motivação, os interesses, as expectativas e as atitudes. É resultado de interações sociais complexas e expressam questões de ordem “sociopsicológica que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos” (p. 6). Nesse sentido, trata-se de um termo polissêmico abordado por diferentes autores em perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas, dentre outras.

Nessa direção, a identidade do professor deve ser apreendida nas relações individual-social e singular-universal. A constituição da identidade perpassa pela subjetividade, de modo que não é algo que possa ser atribuído do mundo exterior para o interior. Ela se constitui em complexas e dinâmicas relações subjetivas mediadas por contextos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos. Em outras palavras, a constituição da identidade se faz na alteridade produzida pelo sujeito na relação com o outro que é, ao mesmo tempo, igual e diferente, em que são negadas, aceitas e interpretadas as identidades atribuídas socialmente produzidas na história do sujeito e na história da sociedade.

Oliveira (2006) afirma que há um consenso teórico que o professor não é apenas um técnico do ensino. É antes uma pessoa que produz dinamicamente nas relações sociais sua identidade por meio de um saber elaborado na sua prática pedagógica, relacionado a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras de sua ação. Portanto, a identidade profissional do professor refere-se ao seu desenvolvimento profissional e as suas posições

diante de múltiplas e contraditórias situações: “para tanto, contribuem, também, múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc” (p. 548).

Percorrendo os modos de compreender, os processos constitutivos da identidade e da subjetividade dos professores interessa, também, algumas considerações sobre os processos de formação docente. Kramer (2006) destaca, como conquista para o campo da Educação Infantil, o estabelecimento em 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Para a autora “assumir para dentro do curso de Pedagogia esta etapa da Educação Básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis” (p. 807). Entretanto, a autora lamenta as críticas que o documento tem sofrido por ter sido interpretado em uma perspectiva preconceituosa, como uma desvalorização do curso de Pedagogia. A autora argumenta que:

se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que frequentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. “A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” São perguntas e expressões ainda ouvidas no nosso cotidiano, apesar dos dez anos de LDB [...] Um aspecto também importante é pensar esse curso encarnado, perceber suas condições concretas de produção: Quem são os alunos e as alunas da pedagogia no que se refere ao gênero (maioria de mulheres); idade (jovens e adultas); sua classe social (das classes populares a maioria)? E pensar também na qualidade acadêmica da sua escolaridade (lembrando que o curso de pedagogia é o que exige menor número de pontos em muitos exames de acesso). Neste contexto, é urgente a formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores. (KRAMER, 2006, p. 808)

No que se refere à formação continuada, ou em serviço, ou em exercício, proposta àqueles que já atuam como professores, a autora afirma que na Educação Infantil as instituições educacionais fazem exigências distintas quanto à formação inicial e continuada, gerando incertezas quanto às expectativas da sua formação, o que certamente, também, afeta a identidade dos profissionais. Destaca-se que a legislação estabelece, para atendimento às

crianças nas instituições, qualificação docente, sendo admitido o curso de Magistério ao nível médio e indicado o curso superior em Pedagogia. Mas,

na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação [instituição], profissional com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos (KRAMER, 2006, p. 805).

Portanto, o cenário referente à formação dos profissionais que atuam no atendimento às crianças em espaços institucionalizados é bastante contraditório, mesmo a matéria sendo regulamentada na LDB/1996. A autora afirma, por meio de pesquisas realizadas sobre o tema, que há significativa presença de profissionais não habilitados e quando habilitados possuem formação em diferentes níveis. Dessa forma, a formação de profissionais tanto gestores, quanto professores de Educação Infantil, se expressa como um grande desafio político nas instâncias municipais, estaduais e federal.

Concluindo este bloco de análise que problematizou a relação do professor de Educação Infantil e a temática conhecimento destaca-se que este foi um achado da pesquisa que possibilita refletir sobre tantas outras questões: como se estabelece a relação entre professor e as crianças da Educação Infantil frente ao tema conhecimento? Há uma dicotomização entre o conhecimento das crianças e o conhecimento do professor? A ação do professor na organização de práticas educacionais pedagógicas afirma ou nega o conhecimento na Educação Infantil? Qual o papel do professor de Educação Infantil: sujeito que deve organizar a ação educativa com as crianças, mediador, intelectual da educação, questionador e produtor dos significados e signos da cultura?

c) *A terceira tensão* identificada nos trabalhos analisados, em ordem de prevalência, diz respeito às relações entre conhecimento, leitura e escrita que é apreendida, ora para afirmar que se trata de conhecimentos próprios do Ensino Fundamental, ora para afirmar a condição da criança como produtora de cultura e discutir proposições que insiram a leitura e a escrita no âmbito dos seus usos sociais e, portanto, direito da criança enquanto ser social. Sendo assim, “como inserir as crianças nas diferentes linguagens quando o conhecimento é visto como disciplinar, linear e fragmentado?” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.8) (Art. 010). Neste momento, do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita, os autores argumentam que “defendemos que é possível a construção de uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil, integrando o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a linguagem escrita, em direção a um ‘brincar letrando’,

ou a um ‘letrar brincando’ na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (NEVES, 2011, p.18) (Art. 012). Isto implica

certamente que a participação das crianças em práticas de leitura oferece a elas possibilidades de inserção no mundo da cultura escrita, além de apropriações necessárias para ler e escrever [...]. Pensar a leitura literária na creche implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita. [...] Para Queirós (2012) a literatura na escola, além de porta para o aprendizado e o conhecimento, qualifica nossa condição humana, pois: Por não estabelecer dicotomias entre a realidade e a fantasia, a literatura configura-se como condição significativa para que os processos de educação ganhem em qualidade [...]. A literatura é uma das possibilidades que encontramos para confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer (MATTOS, 2013, p. 3-4) (Art. 016).

Na correlação entre conhecimento e aquisição da leitura e da escrita, a temática sobre alfabetização na Educação Infantil não é recente e tomou novo fôlego a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica para as crianças a partir dos quatro anos de idade. Pesquisadores do campo, gestores e professores questionaram os objetivos da obrigatoriedade e a relação com o processo da preparação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Kramer (2003) aborda a temática da alfabetização da Educação Infantil no início do seu processo de institucionalização anterior a LDB/1996 ao problematizar: “por que se começou a questionar o trabalho com a leitura e a escrita exatamente no momento em que a população, antes excluída da educação infantil, começou a frequentá-la? A quem interessa manter a educação infantil como pré-escola, ou seja, como instância fora da escolaridade?” (p. 66). Para a autora, a decisão se a leitura e a escrita serão sistematizadas na Educação Infantil deve considerar a proposta político-pedagógica do município e das instituições educacionais, além de implicar em respostas às outras questões:

eu tenho recursos? Os professores receberam formação para trabalhar com a língua escrita sem treinar ou considerarem que é preciso preparar mãos e ouvidos? As instituições oferecem condições para um trabalho pedagógico onde a língua escrita seja conhecida e vivida na sua mais rica dimensão cultural? Sem livros, sem literatura infantil não é possível imaginar esse trabalho (KRAMER, 2003, p. 67)

A autora reconhece que as crianças da Educação Infantil têm modos peculiares para apreensão do mundo por meio da brincadeira, da música e do faz de conta, mas isso não pode impedir que aprendam, considerando que a leitura e a escrita são produzidas na cultura. Nesse sentido, acredita que as crianças vivenciam, no cotidiano, situações que possibilitam

experiências reais de leitura e escrita, por meio do acesso às cartas, aos livros, à música, ao filme, ao jornal e à poesia. Um cenário que às constitui em falantes da língua, leitoras e escritoras antes que os adultos tenham objetivo de alfabetizá-las: “elas vão descobrindo a língua antes de aprender a ler” (p.67). Portanto, o que a autora propõe não é que as crianças sejam alfabetizadas na Educação Infantil, mas que esta etapa da educação possibilite às crianças experiências com a cultura da escrita no seu sentido mais amplo.

A respeito desta temática Baptista, Kramer e Kishimoto (2010) apresentam algumas considerações no sentido de articular a ludicidade necessária e presente nos contextos de Educação Infantil, ao acesso à cultura da escrita, além disso, acrescentam outras questões ao debate.

O texto de Baptista “Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos” (2010), assevera que o debate sobre a língua escrita na Educação Infantil foi revigorado a partir do ingresso das crianças, de seis anos de idade, ao Ensino Fundamental e dos resultados negativos, nas avaliações nacionais e internacionais, referentes à alfabetização das crianças, com o objetivo de prevenir o “analfabetismo escolar”:

apesar de intenso, o debate em geral se restringe a dois eixos. De um lado, limita-se à etapa de quatro a seis anos, faixa etária correspondente à pré-escola. Raramente são problematizados os aspectos relativos à criança de zero a três anos e sua relação com a linguagem escrita. De outro lado, oscila entre duas posições ao mesmo tempo contrárias e hegemônicas. Uma posição que considera inadequado o trabalho com a linguagem escrita por considerá-lo uma “antecipação” indesejável de um modelo escolar típico do ensino fundamental. Ensinar a ler e escrever, nessa concepção, equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver o tempo da infância. Uma segunda posição considera importante o trabalho de alfabetização entendido como uma ação “compensatória” ou propedêutica com vistas a se obterem melhores resultados nas etapas seguintes da educação básica. (p.95).

A autora parte do princípio que as crianças são atores sociais e que, portanto, a apropriação da língua escrita é necessária para a inclusão e a participação delas na sociedade contemporânea. Na compreensão dela, a produção da cultura infantil ocorre em interlocução com outras culturas. Desse modo, o acesso à cultura da escrita representa inserção cultural das crianças e não a negação das suas infâncias: “o sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, deve ser compreendido, sobretudo, como um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo é por ela influenciado” (BAPTISTA, 2010, p. 106-107).

As contribuições da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia, de acordo com a autora, têm revelado que a aprendizagem da leitura e da escrita são processos complexos da

atividade mental que ocorrem em um contínuo de pensamento e elaboração de hipóteses. O desenvolvimento, então, indica que as aprendizagens sobre a leitura e a escrita antes dos sete anos não podem ser compreendidas como pré-requisitos ou prontidão, pois são noções integrantes e constitutivas do próprio processo. Nesse sentido, a autora afirma que alfabetização não se restringe ao aprender a ler e a escrever para reproduzir conhecimentos, mas são habilidades que possibilitam às crianças produzirem novos conhecimentos:

dessa forma, podemos concluir, como o fizeram Solé e Teberosky (2001, p.483), que: ‘(...) ler e escrever não são ferramentas que se incorporam à mente. Ler e escrever transforma a mente, de modo que se encontram indissociavelmente unidas não apenas para comunicar, mas, sobretudo, para pensar e aprender’ (BAPTISTA, 2010, p. 102).

Em “O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica”, Kramer (2010) destaca as concepções teóricas da Educação Infantil e da formação do leitor. Na obra, ela examina documentos oficiais do MEC e políticas públicas recentes; apresenta uma pesquisa sobre as práticas e seus impasses; descreve a produção acadêmica, no período 2002-2009, publicada em cinco periódicos da área educacional e em dois grupos de trabalho da ANPEd, entre os anos de 2003 e 2008; e, por fim, discute aspectos políticos, práticos e da formação que merecem atenção para que a distância e os descompassos identificados sejam enfrentados. Ela considera que, a infância é uma construção social e histórica. Logo, a criança produz cultura e é produzida por ela. É por meio da brincadeira que a criança vivencia a experiência de cultura. Quanto à linguagem:

é produzida nas interações sociais, marcada pela diversidade, dialógica; a diversidade marca a línguas e no trabalho com crianças e adultos há que se valorizar a diversidade das linguagens. A linguagem é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem, construção, conhecimento. Vincula-se à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos, valores. É na linguagem que se dá o conhecimento do mundo físico e social e pode se dar o reconhecimento do outro, na sua expressiva diversidade, dimensões imprescindíveis em qualquer alternativa de educação que se volte para a humanização. A linguagem constitui a consciência e organiza a conduta: nela e através dela são assimilados conceitos e preconceitos. A linguagem verbal – materializada nas relações sociais como oralidade ou como escrita – tem todas essas características e as potencializa (KRAMER, 2010, p. 115-16).

A respeito dos documentos oficiais, realiza uma análise acerca da concepção de leitor expressa em três materiais: Proinfantil (BRASIL/MEC, 2006), “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” (BRASIL/MEC, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/ MEC/CNE, 2009).

Quanto à pesquisa realizada no período 2005-2008, pelo grupo Infância, Formação de Cultura (INFOC), da PUC-RJ, a autora afirma que a mesma indicou que “nas instituições pesquisadas, foram identificadas concepções de leitura e escrita que, traduzidas às práticas, tornam o desafio maior: a organização dos espaços, o planejamento da rotina/atividades, a seleção de materiais” (p. 120). Por essa perspectiva, enfatiza serem necessárias mais pesquisas e ações do MEC, objetivando oferecer orientações curriculares sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, como forma de garantir o direito às crianças de vivenciarem a literatura infantil e a cultura letrada. Aponta, ainda, a inevitabilidade do MEC em incluir creches e pré-escolas no Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).

Quanto à produção acadêmica, referente à temática de formação de leitores na Educação Infantil, a autora buscou como descritores termos que estabelecessem relações com o tema nas publicações de 2003 a 2008, produzidas nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação da ANPEd, Revista Educação e Sociedade, Revista Perspectiva, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e Cadernos CEDES. Com a mesma finalidade, foram reunidos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd dos últimos cinco anos, respectivamente nos grupos de trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10). Nos periódicos foram encontrados seis artigos. Nas Reuniões Anuais da ANPEd foram localizados exclusivamente quatro vinculados ao tema da formação do leitor na Educação Infantil. Diante das apreciações, a autora conclui que sejam urgentes ações por mais pesquisas sobre o tema.

O artigo “Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação”, Kishimoto (2010) discute os desafios do letramento/literacia na Educação Infantil entrecruzando as crianças, as famílias e a sua relevância na formação de professores. A autora afirma que literacia é termo correspondente a letramento em Portugal e apresenta uma vasta literatura que o conceitua como “construção social [que] relaciona-se com as circunstâncias histórica, sociais, econômicas e políticas do país” (p. 135).

Destaca que os resultados para uma baixa qualidade educacional, no que se refere a letramento/literacia, são reflexos na falta de materiais, objetos de pintura, arte, brinquedo, excesso de crianças nas instituições e inadequada proporção adulto-criança, como consequência da falta de instituições para atendimento da demanda. Ademais, soma-se a pouca atenção ao ambiente físico, referente a organização, recursos, acesso e uso, e ao ambiente profissional expresso nas interações com as crianças, com os demais profissionais e com as famílias. Interroga ainda a escassez de pesquisas sobre o tema e a precariedade na

formação continuada de professores da Educação Infantil, promovendo um desconhecimento teórico-prático sobre o tema. Para a autora,

a melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de ideias interessantes. A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura. Entretanto, para tornar-se letrada, é preciso que a própria criança, como agente, aprenda a produzir significados (p. 143).

Nesse sentido, a aprendizagem do letramento/literacia, para Kramer, na Educação Infantil, está imbricada na atividade do brincar que perpassa o planejamento e a ação docente que deve oferecer suporte às brincadeiras das crianças. Todavia, há de se ter um envolvimento dos gestores, dos professores, da comunidade e das próprias crianças. Conseqüentemente, são destacadas no texto duas abordagens na aprendizagem do letramento/literacia: o brincar e a cultura popular. A autora conclui o texto afirmando que o sucesso do letramento/literacia como prática social, nos contextos de Educação Infantil, depende da superação dos desafios apresentados anteriormente e da implantação de uma política nacional que estabeleça o letramento/literacia como prática social.

Concluindo a(s) abordagem(s) do conhecimento no GT 07 da ANPEd destaca-se que o tema não tem recebido muita atenção do campo da Educação Infantil como foi evidenciado nesta análise e, também, no exame de periódicos, dissertações e teses disponíveis no Banco de dados da CAPES, apresentada no capítulo 2. Portanto, fica evidente que o tema apresenta inúmeras lacunas a serem preenchidas por pesquisas e por políticas públicas. No que diz respeito especificamente ao GT 07, salienta-se que foram considerados 78 trabalhos completos apresentados em cinco das suas reuniões anuais. Dezoito trabalhos abordaram indiretamente o tema, haja vista que ele não é identificado nos títulos e nem nas palavras-chave.

Frisa-se, ainda, que no conjunto dos 18 trabalhos, sete deles abordam o tema na tensão com o Ensino Fundamental, seis situam o tema na tensão entre os conhecimentos da docência e os conhecimentos das crianças e os outros quatro tratam o tema no âmbito da leitura e escrita que também se relaciona com o Ensino Fundamental. Da mesma forma foram identificadas outras abordagens de menor recorrência: conhecimento científico-conhecimento espontâneo, conhecimento-brincadeira, conhecimento-cultura-experiência e conhecimento-mundo/físico/social. Kramer (2010), ao abordar a relevância do tema na formação do leitor na

Educação Infantil, assegura que “se por omissão, tabu, descaso, preconceito ou desvalorização do tema pelos pesquisadores, o fato é que precisa ser superado” (p. 131). Nesse sentido, reitera-se as suas palavras, as quais se encaixam perfeitamente ao tema conhecimento na Educação Infantil.

Acentua-se que a criança é sujeito que produz conhecimento na relação com outros sujeitos adultos e crianças. Juntos interrogam, investigam e levantam hipóteses sobre a realidade expressa em conhecimentos culturalmente significativos que não se restringe a conhecimentos científicos. Os conhecimentos estão no repertório cotidiano dos professores e das brincadeiras das crianças. Cabe ao professor organizar o trabalho e oferecer condições para que as crianças produzam e apreendam conhecimentos. Identicamente, cabe aos sistemas de ensino assumirem posições frente aos desafios de financiamento, uma vez que aos municípios, estado e união, devem elaborar as políticas públicas para a formação de professores e gestores da Educação Infantil. O que a criança vive na instituição da Educação Infantil não é um conhecimento anterior, menos importante ou inferior ao do Ensino Fundamental. As suas experiências são conhecimentos desde então e guardam relação com os conhecimentos que serão apreendidos ao longo da vida.

A afirmação da necessidade do conhecimento na Educação Infantil não se faz para realizar o projeto da modernidade de tirar o homem da menoridade na perspectiva da subjetivação relacional sujeito-objeto evidenciado por Kant. É necessária em razão de a criança estar no mundo organizado por signos e significados produzidos culturalmente. E a criança precisar de conhecimentos para participar deste mundo.

Por outro lado, faz-se necessário. para a constituição do pensamento crítico e criativo fundamental ao enfretamento das desigualdades, o que indica a exigência de uma formação cultural ampla que proporciona experiência crítica, práticas solidárias e sentimento de pertencimento à um mundo de coisas produzidas coletivamente na história. Uma realidade que se contrapõe a uma perspectiva individualista da formação humana. Portanto, as crianças precisam do conhecimento, por serem humanas e, precisam e querem compreender a realidade social, econômica, política e cultural que regula as relações no mundo.

4.2.Sobre a abordagem da Cultura

Na análise dos 18 trabalhos do GT 07, da ANPEd, a cultura como abordagem na apreensão do conhecimento na Educação Infantil foi assim identificada:

Quadro 15 - Ocorrências sobre a abordagem da concepção da cultura nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem da cultura
09	Art. 001, Art. 002, Art. 008, Art. 010, Art. 012, Art. 015, Art. 016, Art. 017, Art. 018	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado
08	Art. 003, Art. 004, Art. 006, Art. 007, Art. 009, Art. 011, Art. 013, Art. 014	Não é possível identificar
01	Art. 005	É explicitado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Quando foi possível a apreensão da concepção de cultura, as relações mais recorrentes foram: a) *cultura como produção humana* (oito ocorrências); b) *cultura e linguagem* (cinco ocorrências); c) *cultura-brinquedo-brincadeira* (quatro ocorrências) e d) *culturas infantis e criança produtora de cultura* (quatro ocorrências):

a) Em relação à *cultura, como produção humana*, os excertos a seguir, retirados dos trabalhos analisados, expressam o tema em destaque:

- *Como produto histórico e social:*

cultura é um campo de estudo que diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Não existiu uma sociedade sem cultura. Utiliza-se aqui, portanto, uma concepção ampla de cultura, que diz respeito a tudo o que caracteriza uma realidade social, a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade (FAZOLO, 2009, p.6) (Art. 005);

- *Como produto construído pelas gerações humanas:*

para DaMatta (1991) não há cultura se não houver uma tradição viva, conscientemente elaborada que passe de geração para geração, que permita individualizar ou tornar singular uma dada comunidade em relação às outras (constituídas de pessoas da mesma espécie (FAZOLO, 2009, p.7) (Art. 005);

- *Como produto da identidade geracional:*

a cultura dá um sentido de segurança, de identidade, de dignidade, de ser parte de um todo maior e de partilhar a vida de gerações anteriores e também das expectativas da sociedade com respeito a seu próprio futuro. É na tradição, na passagem das gerações que as sociedades podem se definir como únicas, diferentes, singulares. Nesta singularidade está marcada a consciência do papel de cada um na sua continuidade. Todos cuidam para que a tradição não se perca. Há um cuidado com que existia no passado e com o que vai existir no futuro (FAZOLO, 2009, p.7) (Art. 005).

Williams (2007), ao discutir o conceito de cultura, apresenta que a origem da palavra é do latim *colare*, cujo significado era cultivar a terra e criar animais. Todavia, este foi se modificando em conjunto com outros aspectos da vida social e assumindo um sentido abstrato exterior à sociedade, o que acabou por referi-lo à produção intelectual em âmbito individual ou de um grupo. Para o autor houve um deslocamento no sentido da palavra na relação individual-social. Dessa forma, sua análise recoloca a cultura como produção humana comum a todos compreendendo as mais diversas elaborações humanas incluindo a arte e o conhecimento e, ainda, atribui à cultura um significado coletivo, produto e produção da sociedade, um modo de vida comum. Nesse sentido, o homem ao produzir sua existência produz cultura em condições determinadas situadas em um tempo e espaço. Para ele,

toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado de formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. [...] Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo o modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns autores usam essa palavra para um ou para outro sentido, mas insisto nos dois, e na importância de sua junção. As perguntas que faço sobre nossa cultura são perguntas referentes aos nossos propósitos gerais e comuns e, mesmo assim, são perguntas sobre sentidos pessoais e profundos. A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar (WILLIAMS, 1958, p. 4 apud CEVASCO, 2001, p. 48-49).

Por conseguinte, ainda que os autores citados nos trabalhos analisados para conceituar cultura sejam Roberto DaMatta e Ângela Meyer Borba e não Raymond Williams, observa-se que há uma indicação de que todos os homens produzem e são produzidos na cultura como condição da existência humana que se instala na relação individual-social. É na cultura que se compreende a vida em sociedade, porque é por meio dela que os homens modificam o mundo e a si mesmos e se percebem parte de uma sociedade.

b) Em *relação à cultura e linguagem*, destaca-se que esta foi a segunda abordagem de cultura apresentada nos trabalhos analisados. As abordagens do conhecimento pela linguagem ganharam os seguintes contornos:

- *Pela questão da consciência:*

em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social. Assim, a cultura atravessa a forma de viver do sujeito que fala e do sujeito que ouve, uma vez que ambos estão sendo constituídos pelos discursos e experiências do outro. A consciência individual é, portanto, um fato social e ideológico. A realidade da consciência é a linguagem e são os fatores sociais que determinam o conteúdo da consciência – do conjunto dos discursos que atravessam o indivíduo ao longo de sua vida é que se forma a consciência (FAZOLO, 2009, p.8) (Art. 005);

- *Pela questão geracional:*

é da condição humana que cada criança que chega ao mundo tenha que aprender um patrimônio cultural de nomes e de regras, de obrigações e de interditos sociais que uma geração transmite à outra geração. Porém, apesar de aparentemente trivial, torna-se necessário reafirmar com Agamben (1999) que, antes de uma geração transmitir e realizar a escuta, seja do que for, é preciso primeiro transmitir as linguagens, fundadas pelos adultos e gradualmente conquistada pelas crianças (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.11) (Art. 010);

- *Pela questão cultural:* “a linguagem é fundamental na participação coletiva das crianças em suas culturas, uma vez que através dela as crianças se apropriam e negociam os significados sociais, participando das rotinas culturais do seu grupo social” (NEVES, 2011, p.1) (Art. 012); e “os sujeitos constituídos na relação com a cultura, com o outro, tendo na linguagem o fio condutor de sua expressão [...] (MATTOS, 2013, p.1)(Art. 016):

o livro infantil é produto das ações humanas, histórica, social e ideologicamente marcado, logo, produz sentidos e significados quando partilhado entre as relações: ‘o objeto livro com sua materialidade tátil e visual é um produto histórico e culturalmente situado e a leitura que se faz dele é resultado da interação de sujeitos históricos inseridos também em tempos e espaços determinados (MATTOS, 2013, p. 6) (Art. 016, p.06).

Para a análise do conteúdo sobre a relação cultura e linguagem, buscou-se, neste trabalho, aporte em Vigotski (1998, 2000). Para o autor, as diferentes formas em se exteriorizar pensamento e se relacionar com o mundo são linguagens e estas são produções humanas culturais, sociais e históricas. Assim, a linguagem, em sentido amplo, tem um papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que são produzidas socialmente na cultura em dois movimentos: interpessoal (interações com outras pessoas) e intrapessoal (produção de sentidos pelo próprio sujeito). É importante destacar que nos estudos sobre linguagem Vigotski enfatiza a fala, mas não desconsiderou a escrita e outras formas de comunicação não verbal como gestos, imagens e representações gráficas.

O autor destaca o papel da interação social no desenvolvimento psicológico e afirma que a relação do homem com o mundo ocorre por meio da mediação simbólica. Na abordagem do autor as linguagens são conjuntos de signo, apreendidos na cultura, e constituem-se como elementos mediadores mais importantes no desenvolvimento social e psicológico. Elas se constituem como os principais sistemas simbólicos presentes em todos os grupos sociais e têm um papel fundamental para a organização do pensamento.

Conforme Vigotski (1998), existem dois tipos de elementos mediadores¹²: os instrumentos e os signos. Entre eles há uma relação análoga indicada na função que ambos exercem nos processos de interação homem-mundo, expressão e produção de cultura e transformação da realidade. Entretanto, se diferenciam na constituição e estrutura. Os instrumentos são meios culturais pelos quais o homem interage com o mundo, controlando e dominando a realidade e ao mesmo tempo transformando a si mesmo. Os instrumentos são elementos que interpõem entre o homem e os objetos da realidade. Eles são produzidos com objetivos específicos para, de alguma maneira, favorecer a ação do homem no mundo. Situam-se no trabalho e guardam consigo a sua função específica produzida coletivamente na história. São objetos produzidos socialmente na/pela cultura. São exteriores ao homem e utilizados para mediar sua ação no mundo físico.

Já os signos, diferentes dos instrumentos que são físicos e externos, se referem às estruturas psicológicas que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas. São produzidos na sociedade e na cultura nas relações interpessoal e intrapessoal, de modo que possuem significados produzidos coletivamente. Os signos são estruturas que significam algo, ou seja, se remetem a significados produzidos. Os instrumentos e os signos são produzidos historicamente e exercem a função de mediação do homem consigo mesmo, do homem com outros homens e destes com o mundo real, nas práticas culturais. As linguagens são produzidas por meio de instrumentos e signos, proporcionam ao homem participação no mundo repleto de significados.

Na sociedade reconhecemos três tipos predominantes de signos. Os indicadores que são aqueles que guardam relação de causa e efeito, por exemplo: fumaça indica fogo. Os icônicos que são observáveis nas placas por meio de imagens e desenhos e são encontrados frequentemente em banheiros de locais públicos, para indicar o gênero, ou nas placas de rua, para indicar normas e regras de trânsito. Também há os signos chamados de simbólicos que guardam uma relação abstrata com o significado como é o caso dos números.

¹²Para o autor a mediação, também, é simbólica se configurando como processos de internalização em que o sujeito (re)constrói internamente a atividade externa produzida culturalmente.

As palavras são signos linguísticos e as linguagens são sistemas de signos. As linguagens são sistemas de signos produzidos historicamente e se modificam na ação social e cultural. Para Vigotski (1998), os signos e seus sistemas têm significado e origem social, além de expressarem a cultura de uma sociedade. Dessa forma, dentro de uma cultura ou língua, algumas palavras talvez não signifiquem nada aos sujeitos ou têm significados diferentes. Por exemplo, na língua portuguesa há variantes de significado entre o português vivenciado no Brasil e em Portugal. Assim, a produção e apropriação de significados é um processo cultural em âmbito coletivo.

Nesse sentido, destaca-se que a linguagem é produção cultural, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso à cultura socialmente produzida. Desse modo, as linguagens, enquanto sistemas de signos, são conhecimentos complexos que, ao serem potencializados nos contextos de Educação Infantil, favorecem a ação social das crianças no mundo.

c) Já em relação à abordagem da relação *conhecimento-cultura-brinquedo-brincadeira*, a análise dos 18 trabalhos do GT 07 da ANPEd identificou esta como a terceira em ordem de prevalência, indicando a brincadeira como produção cultural das crianças. Assim, a relação cultura e brincadeira aparece, nos seguintes trechos, indicando que, tanto o brinquedo, quanto a brincadeira, são constituintes e constituídos de cultura: “a brincadeira, de acordo com Borba (2006), é um lugar de construção de culturas, [...]” (MARTINS, 2009, p.6)(Art. 001). “Se partirmos da definição de cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem, ‘o brinquedo é dotado de um forte valor cultural’ (BROUGÈRE, 2006, p. 8)” (MARTINS, 2009, p.8) (Art. 001, p.8). Assim, “o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura, desde a mais tenra idade” (NEVES, 2011, p.1) (Art. 012).

Para análise da relação conhecimento-cultura-brinquedo-brincadeira este trabalho aporta-se em Vigotski (1998 e 2008), haja vista que neste autor é possível apreender que a brincadeira é um modo da criança participar da cultura. Ela se caracteriza como atividade cultural, orientada por objetivos que possibilita a apropriação e o uso de instrumentos e signos de mediação produzidos na cultura ao passo que também é regulada por ela.

Para Vigotski (2008) há duas questões fundamentais para se compreender a importância da brincadeira na primeira infância¹³ e na idade pré-escolar. A primeira refere-se à sua origem e às modificações que sofre ao longo do desenvolvimento humano enquanto a

¹³Em Vigotski (2008), há uma nota explicativa da tradutora que informa que o autor utiliza-se de diferentes expressões para definir idades, assim compreende-se primeira infância até os 3 anos de idade e pré-escolar acima de 3 anos até 6 ou 7 anos de idade.

segunda diz respeito ao papel desta no desenvolvimento da criança. Na análise da primeira questão, o autor destaca a origem e o desenvolvimento da brincadeira a partir do processo de tomada consciência como fator que modifica a atividade da brincadeira:

a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.). A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo (p.26).

Outro critério para a distinção da brincadeira de outras atividades da criança é a imaginação. Para Vigotski (2008), a imaginação não é uma característica de um determinado tipo de brincadeira, mas ela é o critério que distingue a brincadeira de outras formas de atividade da criança no decorrer do desenvolvimento. Na idade pré-escolar a brincadeira assume o papel de realização imaginária e ilusória de desejos e necessidades da criança não-realizáveis imediatamente. Nesse sentido,

a imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p.25).

Na exposição de seus argumentos sobre a brincadeira como atividade desencadeadora de desenvolvimento humano Vigotski (2008) não distingue jogo de brincadeira pela ausência ou presença de regras. Para ele o jogo é um tipo de brincadeira com regras pré-estabelecidas, mas pressupõe situação imaginária durante sua experimentação. Por exemplo, no jogo de xadrez há regras de como as peças se movimentam no tabuleiro, mas a cada jogada o jogador de xadrez utiliza-se da imaginação para vencer seu adversário e ao “comer” peças, o faz de forma figurada diferente do sentido de “comer” em contextos reais.

Ainda, sem distinguir a brincadeira do jogo, também, afirma que toda brincadeira com situação imaginária contém regras, ainda que estas não sejam estruturadas previamente porque são decorrentes das situações imaginárias. Nas brincadeiras com situações

predominantemente imaginárias, as regras são definidoras de condutas, comportamentos e são orientadas por objetivos. Por exemplo, quando a criança brinca com outra criança, ou com outro adulto, de mãe e filha, as regras são as constituídas culturalmente nas relações sociais que regulam a ação da criança na brincadeira. O que a criança faz nestas situações é de certa forma reproduzir situações reais, mas elas têm origem na imaginação das crianças. Assim, “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara” (p.28).

No que se refere, a segunda questão, sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, Vigotski (2008) destaca que a situação imaginária na criança, em idade pré-escolar, apresenta um novo tipo comportamento em que ela “aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (p. 29). Nesse sentido, o autor afirma que a ação da criança deixa de ser determinada pelo objeto e se torna orientada pelas suas ideias e destaca que esta é uma tarefa muito complexa para a criança dessa idade.

Entretanto, mesmo considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento, o autor afirma que ela não pode ser considerada como a atividade predominante da criança em razão de que na brincadeira a ação se submete ao sentido, enquanto que na vida real é a ação que prevalece em relação ao sentido. Além disso, as situações de vida real são as principais situações vividas pelas crianças no cotidiano. Argumentando acerca desta afirmativa, Vigotski (2008) assegura que é apenas nas situações de brincadeira que é possível a criança agir de acordo com seus sentidos e suas ideias possibilitando que ela se comporte com as regras determinadas internamente:

esse tipo de submissão às regras é completamente impossível na vida; já na brincadeira, torna-se possível. Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente¹⁴ na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. A relação entre a brincadeira e o

¹⁴O texto mais consultado neste trabalho foi traduzido por Zóia Prestes e autora prefere nomear “zona de desenvolvimento iminente” por considerar que o vocábulo iminente é mais fiel a ideia do autor de expressar proximidade e possibilidade simultaneamente. Em outras traduções tem se observado “zona de desenvolvimento proximal ou imediata”.

desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (p.34-35).

Concluindo suas considerações, sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) afirma que a criação de situações imaginárias pelas crianças pode ser compreendida de forma análoga ao percurso de desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto se dá porque esta forma de pensamento, de maneira geral, separa brincadeiras e ação cotidiana; objetos e significados. Assim, esta separação é o cerne do desenvolvimento do pensamento abstrato predominante na idade escolar.

d) *A referência –a relação entre as culturas infantis e a criança como produtora de cultura* se configura como a quarta análise em ordem de prevalência e remetem a autores situados no campo da Sociologia da Infância, como Manuel Sarmiento e William Corsaro. Assim,

falar de culturas infantis é falar de diversidade, pluralidade. Segundo (Sarmiento e Pinto, 1997) elas estão atreladas a contextos sócio-culturais mais amplos que os estritamente infantis. Assim, de acordo com os autores, não basta apenas ser criança para produzir uma cultura infantil. O argumento trata do entendimento de que as culturas infantis são próprias de infâncias diversas e de contextos diversos. Elas são plurais. Estão dissolvidas em um sem número de sociedades, experiências, vivências, modos de ver e entender os fatos a que estão submetidas. Pode-se dizer que não há uma cultura infantil, mas culturas infantis tantas quantas sejam as infâncias existentes ao longo dos tempos. As culturas da infância são tão antigas quanto à infância (FAZOLO, 2009, p.3-4) (Art. 005).

Ademais, não é possível compreender a cultura deslocada das condições sociais, históricas e concretas. A cultura da infância, também, se dá nesse contexto. Assim, há que se “realizar uma investigação sobre culturas infantis buscando analisar como condicionantes estruturais como classe social e geração atuam no sentido de produzir processos de identificação, diferenciação e desigualdade entre as crianças e como estes processos se expressam em suas culturas” (ARENHART, 2013, p.1-2) (Art. 015).

Nesse sentido, destaca-se a abordagem denominada reprodução interpretativa, cunhada por Corsaro, substitutiva do conceito tradicional de socialização. A proposição do autor aponta-se em uma compreensão da infância como categorial estrutural, portanto, permanente, e “as crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de suas negociações com os adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 56).

Para o autor, o termo socialização, ainda que adjetivado como coletivo e de conjunto, não é suficiente para marcar a ação da criança em um novo estatuto da infância, porque o termo em si mesmo carrega a ideia de preparação, inculcação e incursão das crianças a algo que já está estabelecido. É forçoso compreender que a conjectura de socialização é, por essência, deslocada de um sentido dialético nas relações sociais entre crianças e adultos:

as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças, negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si (CORSARO, 2011, p.31).

No conceito de reprodução interpretativa, o termo reprodução é apreendido em uma dupla função: como possibilidade de compreender que as crianças não são meras receptoras da cultura produzida socialmente, porque acredita-se que elas contribuem na transformação e produção cultural; e como reconhecimento de que as “crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela produção social” (CORSARO, 2011, p. 32), o que pressupõe saber que as infâncias e as crianças são afetadas pelas sociedades e cultura que integram, tal qual estas são afetadas historicamente. Em contrapartida, o termo interpretativo refere-se à dimensão inovadora e criativa da agência da criança na cultura e na sociedade expressa na sua participação, “indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31).

Para Corsaro (2011), na reprodução interpretativa não interessa analisar a criança em si, mas suas participações nas rotinas ou atividades culturais. É com base nestas atividades que as crianças se tornam membros de suas culturas de pares e do mundo adulto em que estão circunscritas. Conceitua-se “cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, p. 128).

Quanto à origem da cultura de pares infantis, esta se dá na relação que as crianças estabelecem, primeiramente, com os adultos da família onde experimentaram, ou não, cuidados, emoções e sentimento de segurança. Observa-se que a ação do adulto junto à

criança encontra-se, desde a origem da cultura de pares, e são os adultos, nas rotinas culturais que as crianças participam, que primeiramente mediam as informações. São, também, os adultos da família que organizam e orientam os primeiros encontros das crianças com outras crianças, oferecendo suporte emocional e apresentando artefatos simbólicos e matérias da cultura. Entretanto, a relação dos adultos com as crianças, mesmo quando se reconhece seu papel ativo, é mediada por subordinações e por excesso de informações que extrapolam sua condição de apreensão.

Na concepção do autor, é provavelmente que, a partir desse sentimento de subordinação, a criança se percebe em condições desiguais em relação aos adultos na sua participação nas rotinas e, por sua vez, implica em considerar que “as culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo dos adultos” (CORSARO, 2001, p. 129).

Neste trabalho toma-se cultura a partir dos estudos de Williams (1979, 1992, 2007 e 2011), conforme apresentado no capítulo 1. Para o autor, cultura é um modo de vida. É condição humana comum a todos. Sem contar que é produzida em condições de desigualdades determinadas pela lógica capitalista, que divide a sociedade em duas classes sociais. Em vista disto, cultura é realidade manifesta de forma simbólica e também material. Nesse sentido, cultura popular e erudita são apreendidas na universalidade da cultura sem caráter valorativo que estabeleça entre elas juízo de valor e hierarquias. Para o autor, cultura erudita e popular não pertencem, ou são produtos, desta ou daquela classe social. Quanto a vinculação cultura erudita e classe dominante, assim como cultura popular e classe trabalhadora, Williams deixa claro que ambas classes sociais produzem cultura erudita e popular.

No tocante à atribuição de cultura popular à classe trabalhadora, aquela não corresponde à realidade, porque o que tem sido predominantemente nomeado por cultura popular, na maioria das vezes, é indústria cultural. E esta, aliás, se constitui como realidades produzidas pela lógica burguesa nos sistemas educacionais, econômicos e políticos para serem consumidas pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, este trabalho reconhece a cultura a partir das premissas apresentadas acima. Ademais, na Educação Infantil ela é apreendida na cultura geral e nas culturas infantis, que são realidades simbólicas e materiais produzidas pelas crianças na relação com outras crianças e adultos em contextos de classes sociais situados na história e na sociedade.

Sendo assim, as culturas infantis são plurais, assim como diversificadas são as infâncias. Afirmar que as crianças são produtoras de cultura é situá-las em sua condição

humana comum a todas as pessoas em práticas sociais coletivas, que constituem o individual-social de todas as pessoas. É compreender que suas subjetividades não se deslocam daquilo que é constituído socialmente, ao mesmo tempo em que reverberam na (re)produção da sociedade.

Logo, o que se pretende ao afirmar que as crianças são produtoras de cultura não é destacá-las em suas diferenças, pressupõe considerá-las seres sociais. O que se propõe neste pressuposto político e teórico é a afirmação de sua universalidade humana de homem que produz e é determinado na história, na sociedade e na cultura.

Neste debate da relação entre cultura e conhecimento apresentado nos trechos dos trabalhos analisados, articulando-os com a contribuição de alguns autores, observa-se que há uma indicação clara que reafirma nas infâncias as culturas infantis produzidas pelas crianças na interação com adultos e em contextos diversos, inclusive na Educação Infantil. Seja na cultura como produção humana, seja na relação cultura e linguagem, na articulação conhecimento-cultura-brinquedo-brincadeira e nos destaques das culturas infantis e da criança produtora de cultura há sempre a afirmação da relação indivíduo-sociedade que se apreende na relação criança-mundo social e cultural, portanto, permeada pela capacidade de a criança criar, imaginar e conhecer social e historicamente

4.3. Sobre a abordagem da Experiência

Outra relação importante na abordagem do conhecimento, na ordem de prevalência de análise das categorias discutidas nos trabalhos pesquisados, está a experiência, apresentada conforme quadro a seguir

Quadro 16 - Ocorrências sobre a abordagem da concepção de experiência nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem da experiência
12	Art. 002, Art. 003, Art. 004, Art. 006, Art. 007, Art. 008, Art. 0011, Art. 012, Art. 013, Art. 014, Art. 017, Art. 018	Não é possível identificar
05	Art. 001, Art. 005, Art. 010, Art. 015, Art. 016	Não é explicitado mas é possível de ser identificado
01	Art. 009	É explicitado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Nos trabalhos analisados foram identificadas passagens que expressam a experiência na relação com a brincadeira, a linguagem e as questões de ordem geracional. Ainda que

sejam interpelações teóricas distintas, há em todas elas a ideia que se refere ao conceito da experiência infantil, como algo marcante na trajetória da vida em suas múltiplas dimensões e em contextos institucionalizados ou não.

a) No que se refere à *relação experiência brincadeira*, observou-se que a brincadeira se situa como linguagem marcante na infância utilizada pelas crianças para se expressarem, apreenderem e produzirem cultura nos contextos que são integrantes. Isto se dá a partir das seguintes perspectivas:

- *O brincar e a produção da experiência:*

é ao redor do brincar que uma criança cresce e experiencia o mundo que a cerca. É funcionando como testemunha, que o brincar pode possibilitar à criança um certo endereçamento que o coloca no lugar do outro a ser incluído numa possível trama a ser (de)cifrada. Momento em que ao ser revestido pela palavra, possibilita à criança, face a vivência traumática de um “não saber”, incluir o recaiado e o esquecido e assim dar lugar a um “suposto sabido (ROURE, 2010, p.5) (Art. 009).

- *A brincadeira e a produção da experiência:*

a questão é que se não há o que dizer para além do que é previsto pelo discurso pedagógico, e se os resultados obtidos devem ser racionalizados, o ato de brincar pode vir a ser circunscrito à relação ‘experiência e conhecimento’ e não mais ‘experiência e linguagem’. Funcionamento que se torna incompatível com o espírito da narrativa que acompanha a brincadeira e coloca em questão a relação brincar, experiência e linguagem. Conforme vimos anteriormente, é justamente a subversão de conteúdos e das significações pré-determinadas que devolve à criança a possibilidade de falar (narrar), e ao brincar seu valor de criação, ou seja, de experiência (ROURE, 2010, p.12) (Art. 009).

- *A ludicidade e a linguagem na constituição da experiência:*

além disso, essa escola está em confluência com a normatividade da família no que diz respeito a permitir a manifestação da infância como um tempo distinto da idade adulta e ligado a experiências determinadas pelo brincar, pela ludicidade, pelo desenvolvimento das múltiplas linguagens e pela arte (ARENHART, 2013, p.7) (Art. 015).

b) Já na *relação experiência e linguagem* os trabalhos destacam a linguagem como possibilidade de (re)contar e narrar o vivido (re)produzindo experiências nas práticas sociais e culturais. Desta forma, os excertos revelam:

- *A linguagem e a experiência constituindo o homem:*

o homem é social. Faz-se pela linguagem com o outro que é diferente dele e que forma ambos. Esse é o exercício de combinação de experiências que constitui o homem histórico, pertencente a uma dada comunidade e que,

portanto, o constitui sujeito da sociedade, logo sujeito cultural (FAZOLO, 2009, p.3) (Art. 005);

- *A linguagem se constituindo a partir das vivências e experiências:*

para que uma vivência se transforme em experiência é preciso que a palavra a atravesse e a submeta a significantes não ordenados por uma linearidade exclusiva, dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente aos jogos infinitos do lembrar incluindo as dimensões do recalcado e do esquecido (ROURE, 2010, p.4) (Art. 009).

c) Já a *relação da experiência e a questão geracional* implica a compreensão da própria infância como categoria geracional do tipo estrutural, presente em todas as sociedades em condições de inclusão exclusão, e que refletem as desigualdades sociais e econômicas produzidas pela sociedade de classes. Os fragmentos dos documentos analisados indicam que esta relação se dá:

- Na *constituição da vida social*: “[...] entretanto, não é só na escola que a criança experiencia o mundo que a cerca. Desde o momento em que acorda até o anoitecer, uma criança, bem como um jovem ou um adulto, vive inúmeros momentos de experiências” (ROURE, 2010, p.16)(Art. 009);
- Nas *diferentes formas de participação entre adultos e crianças*: “os adultos convocam as crianças a participarem de decisões de acordo com suas idades, experiências, níveis de compreensão” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p.10) (Art. 010);
- Nas *ações interculturais e geracionais*:

a marca geracional percebida na brincadeira se refletira na relação comum percebida nos dois grupos quanto ao uso do espaço e tempo e pela percepção da brincadeira como manifestação pela qual as crianças constroem suas identidades de gênero e de ser criança. Evidenciou-se que, para elas e diferente dos adultos, todo espaço se converte em lugar para brincar e o tempo é percebido pela experiência, essa que pode ser sempre reiterada e renovada (ARENHART, 2013, p.9) (Art. 015);

- *A partir de uma perspectiva plural e desigual:*

que é teórica e metodológica – ajuda, ao meu ver, a trazer elementos concretos para a compreensão da infância como uma experiência que é, ao mesmo tempo, una, plural e desigual. Una, porque a posição geracional as coloca em um serie de experiências comuns; plural, porque outras variáveis sociais, como etnia, raça, gênero, cultura, lugar geográfico, produzem experiências diferentes entre elas e desigual, porque algumas, mais do que outras têm condições objetivas de acessarem seus direitos, esses que são coletivamente desejáveis a todos (ARENHART, 2013, p.14) (Art. 015).

Constata-se que as concepções de experiência apresentadas nos trabalhos reportam a uma relação objetiva-subjetiva. Neste trabalho o tema em questão será abordado a partir dos estudos de Larossa (2002) e Benjamin (2012).

Nas palavras de Larrosa (2002), a experiência tem se revelado rara por excesso de informação, demasia de opinião, exagero de trabalho e falta de tempo. O homem da modernidade está “permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’ quanto o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (p. 24). Para o autor esse homem “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (p. 25). Desse modo, a experiência se refere,

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p.24).

Considerando o autor, a experiência produz um saber que difere de informação e do saber científico pragmático. É um saber elaborado na relação entre o conhecimento e a vida humana:

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (p.27).

Segundo Larossa (2002), a experiência é algo que toca o sujeito modificando seu estado anterior. É algo que permanece no sujeito a partir daquilo que constitui sua sensibilidade. Isso permite que o sujeito deixe suas marcas, rastros do vivido, podendo ser contada e partilhada de modo a tornar-se infinita. A experiência afeta o indivíduo e movimenta suas emoções. Nesse sentido, a experiência não é circunscrita em um tempo cronológico. A experiência exige sujeito aberto, permeável, receptivo e disponível para perceber e refletir sobre o que se passa permitindo que o acontecido lhe perpassasse. Entretanto,

a modernidade, por meio dos modos de produção e possibilidades reais de sobrevivência, distancia o homem da probabilidade de experimentar. Exige-se dele imediatismo e automatismo que coloca o vivido em constante estado momentâneo do aqui e agora.

A partir de Benjamin (2012), Larossa (2002) afirma que a experiência está ameaçada, o mundo está pobre em prática, se passa e acontecem muitas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Para Benjamin (2012) a pobreza do saber está circunscrita à modernidade, na lógica economicista que transforma as pessoas em coisas, meras mercadorias para afirmação de um capitalismo que desumaniza. Sendo assim,

na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis boca a boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 2012, p. 124).

No trecho acima se observa que Benjamin (2012) destaca o papel da narração como possibilidade de se experimentar. Para o autor, a narração foi afetada e transformada pela guerra, porque os que voltam dela retornam silenciados de narrativas e o que a literatura produziu após ela foram narrativas desprovidas de experiência. Portanto, para o autor, a experiência perpassa pela linguagem por meio da narração. É por ela que há possibilidade de ser (re)vivida e compartilhada. Perdendo-se a capacidade de narrar, a experiência se limita ao caráter de vivência e se torna finita.

Neste cenário contemporâneo, a experiência tem sido instrumentalizada de modo que as pessoas passam pela vida sem tê-la vivido significativamente, esvaziadas de narrativas e partilhas destas. E as crianças? Como são afetadas pela pobreza de experiências? Ou será que elas e seus tempos da vida passam distantes deste cenário?

A presente pesquisa identificou que os trabalhos analisados indicam que a experiência infantil precisa ser reparada, observada e conhecida. Entretanto, é necessário atenção para que a experiência infantil não seja deslocada da experiência de outros grupos sociais produzindo-se para a infância um reino fantasioso em que tudo ao redor dela se passa veloz, enquanto ela está indiferente e vivendo intensas experiências em outra dimensão temporal. Acreditar nesta possibilidade é, em última instância, instrumentalizar a experiência da infância, porque se estabelece um sentido atribuído e não constituído pelas crianças.

De mais a mais, é necessário considerar que o debate sobre a experiência está no discurso educacional pedagógico e tem se colocado com visibilidade, o que indica um direcionamento para as funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições de Educação Infantil. O que se espera é que os espaços institucionalizados de Educação Infantil promovam experiências culturalmente significativas para as crianças situadas na sociedade e na história, conforme destacado pelos trabalhos analisados.

É preciso oferecer às crianças suporte para participar do mundo, reconhecendo que as experiências se fazem com outros sujeitos em processos objetivos e subjetivos. Isto permite romper com uma lógica que tende a tomar a Educação Infantil como um espaço da individualização e ausência de ação dos adultos. Entretanto, não se pretende de forma alguma negar as reais possibilidades que as crianças, assim como os adultos, têm de experienciar, de serem tocados, afetados, formados e transformados pela realidade. Isso só é possível, para os adultos, quando se resgatar ou valorizar a capacidade de experienciar, quando a realidade possibilitar condições concretas para que sejam, também, capazes de carregarem consigo aquilo que um dia lhes tocou.

4.4.Sobre a abordagem do Conteúdos

A temática conteúdo, como já foi problematizada no capítulo 2, se apresenta como latente, porém, incipiente no campo da Educação Infantil. Nos 18 trabalhos analisados no GT 07 esta realidade é confirmada uma vez que:

Quadro 17 - Ocorrências sobre a abordagem do conteúdos nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem do conteúdos
14	Art. 001, Art. 003, Art. 004, Art. 005, Art. 008, Art. 009, Art. 010, Art. 011, Art. 012, Art. 014, Art. 015, Art. 016, Art. 017 e Art. 018	Não é possível identificar
04	Art. 002, Art. 006, Art. 007 e Art. 013	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado
0	***	É explicitado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Observou-se nos trabalhos que os recortes, ora apresentam o tema de forma indireta, pulverizada, sem centralidade apresentando-o, sobretudo, na negação deste como expressão do Ensino Fundamental acusado de fragmentar e instrumentalizar os conhecimentos em áreas,

ora situado na relação por outras categorias como currículo, rotina, cidadania e competências. Nos trechos dos trabalhos analisados apreende-se conteúdo a partir:

- a) Da sua *contextualização com as áreas do conhecimento*: “[...] necessidade de assegurar às crianças certo conjunto de conteúdos vinculados a diferentes áreas do conhecimento”(WIGGES, 2009, p.15) (Art. 002);
- b) Da sua *apreensão no contexto humano*: “[...] currículo deve ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos, as atividades” (WIGGES, 2009, p. 16) (Art. 002);
- c) Da *cultura pedagógica*: “o conteúdo desse segmento da rotina [pedagógico] restringe-se a noções básicas e rudimentares de leitura e de escrita”(CRUZ, 2009, p.6) (Art. 006, p.6);
- d) Da *mediação docente*: “se o professor não tem propósitos claros e definidos sobre as áreas e os respectivos conteúdos que serão priorizados em cada momento, seu trabalho será regido pela improvisação, o que descaracteriza a finalidade educativa da educação infantil” (CRUZ, 2009, p. 4) (Art. 006);
- e) Na *apreensão de capacidades e competências*: “propõe-se, dessa forma, que essas capacidades ou competências sejam desenvolvidas através de conteúdos curriculares relacionados, principalmente, à construção da identidade, interação social e aquisição de valores” (SILVA, 2011, p.8) (Art. 013).

Junqueira Filho (2004) discute a seleção e a articulação dos conteúdos na Educação Infantil na trajetória histórica do tema por meio de análise de propostas de redes municipais e estaduais e, também, de alguns pesquisadores. Afirma que os conteúdos são produzidos pela ciência, pela cultura e pelo cotidiano de um determinado povo e lugar. Nesse percurso alteram-se os sentidos e conseqüentemente os critérios de seleção e articulação de conteúdos expressos em atividades, vivências, áreas do conhecimento, temas geradores, temas transversais ou de relevância social. Destaca-se que no debate sobre conteúdo há um combate à fragmentação do conhecimento emergindo a interdisciplinaridade que, conseqüentemente, também é submetida a processos de (re)significação. Nesse sentido, o autor afirma que

gostaria também de lembrar que, apesar de a interdisciplinaridade ter catalisado grande parte a discussão entre a fragmentação estanque e limitadora que a escola vinha produzindo sobre o homem e o conhecimento, e a necessidade de combate desse jeito de ser escola e a conseqüente produção de um outro jeito que resgatasse, valorizasse e articulasse homem e conhecimento pela via da unidade, da integração, da produção de relações, da produção de sentido, da articulação da multiplicidade, diversidade e complexidade de que são feitos homem e conhecimento, outros critérios de articulação de diferentes origens e

princípios foram surgindo simultaneamente, reforçando e contribuindo para esta, digamos, cruzada (p. 106).

Da forma como o tema é apresentado pelo autor, observa-se que não há um tratamento teórico consensual, mas ele tem uma preocupação de situar os conteúdos em uma perspectiva que busca a integração e a articulação fundamentada na relação sujeito-objeto em que ambos se modificam mutuamente, portanto, em sua dimensão dialética. Dessa forma, conteúdo não é algo apenas relacionado a áreas de conhecimento. Nesse sentido, conteúdo

é também tudo o que gera a possibilidade de revelação ou indagação sobre o sujeito ou objeto de conhecimento. Tudo o que se quer conhecer e que surge espontaneamente do sujeito ou a partir do consentimento (ou recusa) desse sujeito a uma proposta de alguém. No nosso caso, da professora à criança, ou o contrário (JUNQUEIRA FILHO, 2007, p.13).

Para o autor, conteúdos são todas as possibilidades que mediam a relação entre a criança e o professor expressos naquilo que a professora intencionalmente seleciona, ou acata das manifestações das crianças. Junqueira Filho (2007), também, propõe que crianças e professores sejam considerados como conteúdo, porque na relação educacional pedagógica eles são “ao mesmo tempo, objetos de conhecimento de si mesmos, uns dos outros e do mundo” (p. 12).

Como critério de seleção e articulação de conteúdo, ou proposta de planejamento com conteúdo na Educação Infantil, Junqueira Filho (2005 e 2007) propõe as linguagens geradoras. Partindo dos pressupostos de Charles Sanders Peirce, situado no paradigma da linguagem, afirma que “linguagem é toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza” (2007, p. 13).

Sem desmerecer o valor do debate proposto pelo autor, a presente pesquisa toma outro referencial teórico que permite discordar daquilo que ele nomeia como ação humana por meio da linguagem. De outro ponto de vista, defende-se aqui que toda ação humana é mediada pelo trabalho. Assim, conhecimento é trabalho e linguagem, neste contexto é instrumento mediador produzido na história e na cultura, ao mesmo tempo que é possibilidade de acesso cultural de fundamental importância para a prática social em que se situa o homem.

Destarte, destaca-se no trabalho do autor uma significativa contribuição para o tema ao afirmar que os conteúdos são organizados e selecionados. Portanto, planejados na relação professor-criança, em que o professor dispõe em um primeiro momento, a partir de ações programadas intencionalmente, seu repertório cultural científico e cotidiano às crianças. Já em um segundo momento, o repertório do professor, ao qual nos referimos, associa-se ao

inusitado não definido pelo professor, daquilo que salta da ação das crianças. Nesta proposição está presente uma proposição de superação do espontaneísmo, ou da subalternidade, na relação entre os adultos e as crianças, assim como os seus tempos da vida nos contextos educacionais.

4.5. Sobre a abordagem do Currículo

O presente trabalho parte da compreensão de que currículo é uma produção humana histórica e social permeada pela cultura, pelos valores da sociedade, pelas políticas e pelos modos de produção. Nesse sentido, currículo informa algo que se refere às funções das instituições, de modo que é possível levantar questões a respeito de currículo da mídia, da indústria, do presídio, da família e da escola. Currículo é datado e localizado, infere nas identidades dos sujeitos e na constituição das subjetividades destes e guarda uma relação objetiva-subjetiva entre aquilo que está intencionalmente expresso e o imprevisto situado naquilo que acontece entre os sujeitos.

A temática currículo é recorrente no debate educacional, envolvendo professores, gestores, pesquisadores e a família. É do interesse de muitos conhecerem, opinar e participar de propostas curriculares porque o campo de discussão de currículos é espaço de poder, de afirmação-negação, de inclusão-exclusão, igualdade-desigualdade de (des)conhecimentos necessários ou não para prática social que tem nos espaços institucionais pedagógicos importância singular.

O currículo, em âmbito educacional, é expressão de diferentes concepções da educação, da sociedade, da economia, da política, da cultura e de teorias historicamente produzidas. Nesse contexto, currículo tem sido apreendido e organizado de diferentes formas e posições, ora antagônicas, de modo que é possível destacar algumas delas; listagem de conteúdo pré-estabelecidos por professores ou técnicos, conjunto de objetivos ou expectativas de aprendizagem, afirmação de direitos de aprendizagem, experiências a serem vivenciadas pelos educandos, propostas organizadas para atender sistemas de avaliação, dentre muitas outras possibilidades. Mas, independentemente da concepção curricular sempre há uma relação com os conhecimentos e um indicativo de formação dos sujeitos situados em diferentes tempos da vida o que implica nas funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições educativas.

Neste contexto, cabe analisar o que os 18 trabalhos apresentados no GT 07 da ANPEd problematizam sobre currículo na Educação Infantil.

Quadro 18 - Ocorrências sobre a abordagem do currículo nos trabalhos analisados

Ocorrências	Trabalhos	Sobre a abordagem do currículo
16	Art. 001, Art. 002, Art. 003, Art. 004, Art. 005, Art.007, Art. 008, Art. 009, Art. 010, Art. 012, Art. 013, Art. 014, Art. 015, Art. 016, Art. 017 e Art. 018	Não é possível identificar
02	Art. 003 e Art. 011	É explicitado
0	***	Não é explicitado, mas é possível de ser identificado

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

Quanto à abordagem das recorrências encontradas, estas indicaram o currículo como algo regulador e disciplinar dos processos educativos: “o currículo coordena formas de perguntar, de organizar, de compreender” (BUJES, 2009, p.9) (Art. 003). Da mesma forma, “os currículos da formação são regidos por conhecimentos especializados que acabam por regular e disciplinar a forma de pensar os sujeitos infantis, currículo e planejamento” (BUJES, 2009, p.11) (Art. 003).

Outras ocorrências referentes ao currículo foram articuladas aos processos de planejamento: “ele não apenas fornece o arsenal de conhecimento científico que se torna necessário dominar, mas estabelece, também, uma intencionalidade programática a seguir” (BUJES, 2009, p.11) (Art. 003). Assim, “se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (CASANOVA, 2011, p.12, apud, Portugal, 1998, p.204) (Art. 011).

Como os documentos oficiais sobre o tema foram discutidos no capítulo 2 deste trabalho, aqui serão destacados alguns apontamentos de pesquisadores do campo da Educação Infantil que contribuem no debate.

Dias e Faria (2007) afirmam que o currículo é um elemento constitutivo das propostas pedagógicas que se articula com os demais elementos que em conjunto devem orientar o trabalho na Educação Infantil. As autoras circunscrevem o currículo em uma perspectiva aberta às possibilidades do cotidiano articuladas aos conhecimentos historicamente produzidos, assim o currículo é concebido como:

um amplo leque de conhecimentos, atitudes, procedimentos e valores que devem ser trazidos para o cotidiano da educação Infantil. Apresentamos, assim, múltiplas possibilidades de descoberta, apropriação, transformação e produção da cultura, abrangendo conhecimentos formais e informais sobre as linguagens, a sociedade e natureza. Nessa seleção e organização de conhecimentos, tivemos o cuidado de deixar o leque aberto para incontáveis outras aprendizagens que podem ocorrer nesse período da vida (p. 17).

No que se refere aos conhecimentos formais e não formais, as autoras o distinguem a partir da origem do conteúdo de cada um deles. Os conhecimentos formais são produzidos e sistematizados historicamente e são apreendidos, sobretudo, nas instituições educacionais por meio de mediações planejadas intencionalmente. Já os conhecimentos informais referem-se a atitudes, valores e saberes que são apreendidas em diferentes espaços nas práticas sociais. Destaca-se que a instituição educacional é apreendida:

como um espaço de acesso aos conhecimentos formais, que permitem novas formas de pensamento e comportamento, dando continuidade ao processo de humanização. Nesse espaço, foi delegado ao adulto – professor(a) – o papel social de utilizar o tempo de interação com as crianças – alunos – para promover intencionalmente aprendizagens, não se limitando à experiências cotidianas, mas possibilitando o acesso aos bens culturais historicamente acumulados (p. 51).

As autoras realçam nos conhecimentos informais a aprendizagem de diferentes linguagens que têm o papel de mediar à apropriação de conhecimentos formais e, também, informais. Nesse sentido, destacam que as múltiplas linguagens devem se constituir como um dos eixos do trabalho na Educação Infantil, o que pressupõe incluir a aprendizagem de algumas delas no campo dos conhecimentos formais uma vez que se organizam por complexos sistemas de símbolos. Por esse ângulo, o “leque de conhecimentos” das autoras sugere como componentes curriculares na Educação Infantil o trabalho sobre linguagens (oral, corporal, brincadeira, plástica, visual, musical, escrita), cultura, sociedade, natureza e a matemática.

Barbosa e Horn (2008) reafirmam a concepção de currículo proposta por Dias e Faria (2007), no que se refere a um currículo na Educação Infantil, pautado nos conhecimentos produzidos sistematicamente pela história da humanidade com os conhecimentos organizados e selecionados a partir daquilo que emerge das relações dos adultos com as crianças:

construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e tradição. É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental ‘emergir-las’ em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua

curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37).

Observa-se que as autoras evidenciam duas dimensões que precisam ser contempladas no currículo: o novo e a tradição. O novo alude-se aos saberes produzidos nas experiências vivenciadas pelos adultos e pelas crianças no contexto da instituição. Portanto, é um novo que está situado nos saberes da experiência narradas entre os sujeitos e são produzidos na história. Nesse sentido, não há possibilidade de ser previsto previamente e confere ao currículo da Educação Infantil uma diversidade curricular de modo que o currículo é constituído nas relações estabelecidas entre crianças e adultos. Assim, cada grupo de crianças produz currículo. Dessa forma, temos currículos diversos na Educação Infantil.

Já a dimensão da tradição, refere-se aos conhecimentos historicamente produzidos para atender o que as crianças querem e precisam aprender sobre o mundo físico e social, o que pressupõe articulação com a dimensão do “novo” porque estas aprendizagens também pressupõem estar contextualizadas no tempo e no espaço. Para seleção dos conhecimentos da “tradição” as autoras sugerem que é necessário, primeiramente, “redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação de crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38).

As autoras criticam currículos organizados a partir de datas comemorativas, justificando que estes apresentam uma realidade fragmentada, esvaziada de historicidade. Geralmente os conhecimentos são simplórios, não ampliam, não diversificam e não problematizam o repertório de conhecimentos das crianças. Barbosa e Horn (2008), também, criticam as programações curriculares baseadas em listas de conteúdos que foram constituídas de maneira uniforme e fragmentada, desconsiderando a pluralidade das infâncias. Afirmam que “o conhecimento só é conhecimento quando está organizado, relacionado com as informações e inserido no contexto destas” (p. 38). Portanto, o trabalho com conhecimento na Educação Infantil, difere de bombardeio de informações descontextualizadas.

Barbosa e Richter (2010) propõem um olhar atento ao currículo da Educação Infantil no que se refere às crianças de 0 a 3 ano de idade. Para as autoras, as concepções tradicionais de currículo não contemplam as crianças da creche porque elas,

não são reconhecidas como seres languageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo. O poder delas de aprender a apropriar-se de significados através da inserção gradual em um

conjunto de relações e processos constituem um sistema de sentido. A função docente, como co-produtora de currículo, efetiva-se na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências nas diferentes linguagens e nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. Os bebês, em seu humano poder de interagir, interrogam esses modelos curriculares ao afirmarem, nas suas ações cotidianas, a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos corporais de aprender a operar linguagens e narrativas (p. 85)

Desta forma, a partir do debate das autoras é possível perceber que elas indicam o currículo na Educação Infantil como elemento importante para pensar a ação educacional pedagógica de forma planejada que articula cultura, conhecimentos e linguagens em contextos reais em que meninos e meninas interroguem o mundo físico e social. Pensar um currículo para Educação Infantil é considerar as crianças como co-produtoras do planejamento compreendendo este como uma estrutura flexível com abertura para o inusitado e o imprevisto.

O conhecimento nesta perspectiva de currículo aponta para os saberes produzidos sistematicamente articulados a outros saberes que as crianças e adultos apreendem na cultura geral. A estruturação de conhecimentos percorre um caminho de significados para os adultos e para as crianças, por isso, é tão necessário insistir nos contextos, em seus sujeitos e nos tempos da vida.

Retomando o objetivo deste capítulo de investigar as diferentes abordagens de conhecimento na Educação Infantil, cotejadas no GT 07 da ANPEd, afirma-se que, ainda que sejam persistentes negações que tangenciam ao ensino fundamental, o campo apresenta avanços no sentido de delinear aspectos da ação docente no âmbito dos processos de pedagógicos que se articulam com a os saberes dos profissionais e a formação de suas identidades repercutindo na constituição de uma ação docente deliberada com fins ao desenvolvimento das crianças. Neste ponto, o campo tem apreendido o conceito de experiência também como ação deliberada com fins a tomada de consciência pelas crianças na relação como os profissionais da educação.

Outro aspecto a ser destacado, corresponde à abordagem da cultura como prática humana apreendida nas linguagens dos contextos infantis e na afirmação da criança como produtora de culturas que não se deslocam da cultura produzida na sociedade. Dessa forma, sendo o conhecimento produzido na cultura e, também, produtor desta apreende-se múltiplas culturas que inferem nas perspectivas de conhecimentos abordadas no interior da instituição o

que favorece a produção de currículos que articulam conhecimentos e culturas rompendo com uma lógica monocultural.

Quanto às abordagens de currículo observou-se avanço no debate que se desloca do questionamento de ser pertinente ou não para o delineamento propositivo do que deve constitui-lo a partir de considerações sobre quem são as crianças e seus tempos da vida. Conseqüentemente, a articulação com outras áreas do conhecimento, sobretudo a Sociologia da Infância, contribuiu significativamente, ainda que se reconheça que há muito, a saber, sobre quem são as crianças.

Dessa maneira, evidencia-se outro deslocamento do campo no sentido de afirmar a ação das crianças a partir do que elas são capazes e não mais somente na afirmação daquilo que não são. A partir da compreensão ampliada dos conceitos de infâncias e crianças, o campo tem se preocupado em destacar as especificidades curriculares para crianças menores de 3 anos. Entretanto, esse caminho não pode deslocar essa criança do universo que se situam, pois são crianças e conseqüentemente são humanas.

Um dos desafios para o campo, apontados nesta pesquisa, relaciona-se ao delineamento de conteúdos e de orientações didáticas para os profissionais encaminharem a apreensão de conhecimentos, com vistas às finalidades educativas circunscritas na relação objetividade-subjetividade para a formação das crianças. Ou seja, a produção de uma práxis com acento nas crianças na relação com os profissionais da educação.

Dessa forma, compreender as diferentes formas que o conhecimento é abordado pelo campo, em relação com outras categorias, favorece a compreensão de que não é possível apreendê-lo fora da realidade que é produzida em articulação com os determinantes sociais, culturais e econômicos. Desta maneira, muitas questões continuam sem respostas: como ensinar conhecimentos para a crianças e 0 a 6 anos? Em que medida o conhecimento, na Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento das crianças?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo orientou-se com base no seguinte problema: tomando por campo da pesquisa, as produções teóricas apresentadas no GT-07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da ANPEd, como tem se constituído o debate sobre o conhecimento na Educação Infantil? Portanto, o seu objetivo foi compreender e analisar o debate sobre as abordagens do conhecimento na Educação Infantil no período 2009-2013, pós a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Res. CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A partir das pesquisas apresentadas, durante as Reuniões Anuais da ANPEd, no GT-07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, nº 07, reconhecendo este *lócus* de produção científica, o qual reverbera, na produção bibliográfica brasileira na forma de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e comunicações em eventos acadêmicos.

A análise dos dados mostrou que, no campo da Educação Infantil, o debate produzido no discurso oficial e no discurso acadêmico, apreendido nos trabalhos selecionados no Portal da CAPES e também nos trabalhos apresentados na ANPEd, são produções humanas situadas na história e na cultura que se entrecruzam. No que se refere às formas de abordagem do conhecimento, observou-se que estas são produzidas em discursos híbridos que não se deslocam do debate de outros campos da Pedagogia, os quais esta pesquisa identificou realce, no Currículo e na Didática.

Esses discursos perpassam a formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, a ação educativa nos espaços educacionais institucionalizados. Ainda que esta pesquisa não tenha analisado dados no interior da instituição, a referência a ação educativa é possível, indiretamente, por meio dos trabalhos analisados que, em sua maioria, realizaram pesquisa empírica. Nesse sentido, a análise dos dados indicou que o conhecimento é abordado sob diversas formas na Educação Infantil, sendo apreendidas, também, diferentes relações e naturezas de conhecimento que se situam no âmbito das tensões.

As primeiras tensões, sobre o conhecimento na Educação Infantil, indicadas nesta pesquisa, dizem respeito à articulação entre razão, (des)razão e cultura no contexto da educação institucionalizada que remete às questões de natureza lógico-histórica e estão engendradas na relações sociais. Nesse sentido, as mudanças no modo de produção, ao longo da História, consolidaram a hegemonia capitalista que atinge formas sofisticadas de dominação no contexto da globalização da economia e das estruturas de poder que engendram nos modos de vida, ou seja, na cultura e na produção do conhecimento. Para a manutenção do sistema de dominação econômica, a unidimensionalidade da razão tensiona às relações sociais

para um projeto de sociedade que se faz com o objetivo de acúmulo de capital e que, por si só, justifica os meios que geralmente aprisionam a sociedade e o próprio homem em ideologias neoliberais, que ocultam a realidade. Nesse cenário, compreender o debate sobre a produção do conhecimento na Educação Infantil remete à compreensão da lógica da sociedade capitalista, que em suas formas mais sutis tensionam o lugar em que o conhecimento é elaborado: a cultura.

Esta pesquisa apreendeu que no contexto das desigualdades do modo de produção capitalista são produzidas as diferenças: classe trabalhadora e classe que detém o capital; a cultura de massa (produzida pela indústria cultural, mas atribuída como produção dos trabalhadores) e a cultura erudita (produzida por todos, mas apropriada como cultura da elite e colocada como hegemônica). Nesse sentido, é necessário reafirmar o caráter universal da cultura como produção humana, não um modo de vida, o que implica compreender que a cultura não é construída por uma, ou outra classe. Sem contar, que ela, também, não pertence a nenhuma classe social. A cultura, como um modo de vida, é produzida no trabalho das classes sociais e pertence a elas indistintamente.

Sendo o conhecimento a expressão da cultura, ele é produzido por todos; e todos precisam ter acesso a ele. Todos precisam dele, para compreender e enfrentar as desigualdades do mundo social decorrentes do modo de produção capitalista. Portanto, as crianças, assim como os adultos, são reconhecidas como sujeitos produtores de cultura e nela produzidos. Elas vivem em uma sociedade multifacetada e enfrentam os desafios de viverem em um mundo, no qual o modo de produção capitalista arquiteta as formas de produção do conhecimento, nas maneiras de viver a infância e nos processos educativos em que a criança se situa.

Historicamente, a educação tem por função a difusão do conhecimento. Por meio das instituições educacionais essa ação é objetivada, com fins à instrução do homem pelos conhecimentos. Nessa perspectiva, elas se constituem como espaço de luta, resistência e conhecimento. Por outro lado, elas, também, têm sido reivindicadas pelo projeto capitalista, para manter e reproduzir desigualdades. Os organismos internacionais multilaterais têm contribuído para produção de políticas públicas educacionais, em contexto macro, para reafirmar as relações de poder e dominação. Elas operam na definição das finalidades e dos objetivos, propondo um currículo sem centralidade no conhecimento para a classe trabalhadora. Dessa forma, a definição de finalidades educacionais é campo de contradições e tensões que não se resolvem, mas se desenvolvem na História.

No campo da Educação Infantil, a primeira tensão aprendida, nesta pesquisa, sobre o debate do conhecimento, refere-se à definição de finalidades e objetivos expressos a partir da institucionalização desta como primeira etapa da Educação Básica. A tensão foi, historicamente, produzida no âmbito da negação de uma Educação Infantil “escolar”, que, conseqüentemente, se afastou de questões do processo pedagógico que tangenciam “o ensino” e “o que e o como ensinar”. Portanto, com os aspectos constitutivos da Didática e do Currículo. Portanto, o que está ocultado no debate são questões sobre “o que ensinar” e o “como ensinar” na Educação Infantil. Dentre os autores que discutem esta tensão se destaca Nascimento (2000), Kuhlmann Jr. (2000), Kramer (2003 e 2006) e Pasqualini e Martins (2008).

Nascimento (2000) advoga que a integração da Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro representa conquistas “do ponto de vista da pressão para que o poder municipal assumira a fiscalização da Educação Infantil e que ela se torne efetivamente parte do sistema de ensino” (p. 109). Entretanto, também, apresenta preocupações, haja vista que, a LDB, ao incluir a Educação Infantil no sistema educacional, propõe o ensino ao afirmar que “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Art,1º, § 1º). Para a autora o que preconiza a LDB cria problemas para a Educação Infantil porque corrobora com a escolarização. A crítica apresentada por ela é identificada em outros trabalhos acadêmicos na expressão da negação do “escolar”. Assim, são facilmente encontrados termos que criticam: “o modelo escolar”, “o viés escolar”, “a escolarização precoce”, ou “a antecipação escolar”.

Problematizando as preocupações apresentadas por Nascimento (2000), inclui-se a reflexão de Kuhlmann Jr. (2000), ao anunciar que as instituições de Educação Infantil são não-escolares, ou extra-escolares, caso a escola seja compreendida como Ensino Fundamental. O autor adverte que é preciso cautela nessas nomeações, porque situa a educação escolar como prejudicial à criança, destacando-se, por meio da diferença, preocupação apenas com as crianças de 0 a 6 anos. Também, porque pode trazer confusão conceitual sobre o que seria a instituição educacional de Educação Infantil o que caberia incluir à família, uma vez que esta tem natureza não escolar, ou extra-escolar. O autor defende a prerrogativa de se admitir à Educação Infantil o termo escolar, como forma de definir um modelo de organização pedagógica para às instituições o que, conseqüentemente, definiria sua natureza como educacional:

por que não considerar que elas são um tipo de instituição escolar? Ou seja, uma instituição escolar seria justamente aquela que tem por característica

reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com interesse específico, para prestar um determinado tipo de educação. Quando se toma uma definição mais estreita da instituição escolar, deixa-se de lado importantes aspectos do fenômeno educacional. É o que ocorre também em certos estudos sobre educação popular, que a identificam exclusivamente com os objetivos do ensino primário, deixando de lado um amplo espectro ligado ao ensino profissional, aos institutos disciplinares, a um conjunto de instituições educacionais que, na história, muitas vezes vinculam-se às entidades assistenciais, como no caso da educação infantil (p. 62).

Na esteira deste debate, Kramer (2003) interroga a definição da função e da natureza do papel da Educação Infantil e traz outras questões para o debate, ao refletir sobre o binômio educar/cuidar¹⁵. Para a autora, os dois termos, desde o debate acerca da Constituinte de 1988, configuram-se como objetivo e emblema da especificidade da educação institucionalizada para crianças de 0 a 6 anos. Diante disso, o binômio educar/cuidar se apresentou como uma solução conceitual situada em um determinado momento histórico, “hoje, entretanto, a noção parece estar marcada por divisões [...] que acabam por separar o que estaria unido” (p. 74). Ampliando este debate a autora sugere três reflexões.

Na primeira reflexão a autora afirma que o binômio educar/cuidar está se tornando uma dicotomia e, nesse sentido, indaga: “hoje, analisando os significados de “educar” e “cuidar”, pergunto: o pedagógico foi para onde? O educar não inclui necessariamente o cuidar? *Como educar sem cuidar?*” (p. 75) (Grifo da autora). Para a ela, não se educa sem se cuidar. Dessa forma:

lutamos para que o trabalho, feito em especial com crianças pequenas, **não fosse identificado como trabalho escolar**. E, ao procurar denominar a função, que não é só assistência, guarda, tutela ou proteção, recorreu-se ao termo cuidar. Uns defendiam a maior pertinência de atenção, em vez de cuidado. Mas, hoje é preciso reconhecer que alçado à categoria de conceito que explicita a natureza da educação infantil, ‘cuidar’ deixa muito a desejar. Naquele momento e até hoje, educar já engloba(va) necessariamente o cuidar (p. 75-76) (Grifo nosso).

Na segunda reflexão, a autora questiona se o cuidado é específico da Educação Infantil, uma vez que ela entende que essa dimensão está presente, ou deveria estar, em qualquer processo de educação. Destaca que na Educação Infantil, o cuidado abrange a natureza de garantir a sobrevivência das crianças, pois que há ações em que ela não faz sozinha como, por exemplo, a alimentação e a higiene.

¹⁵ Sobre as proposições da autora, ler, no capítulo 4 deste trabalho, outras posições e questionamentos em que ela afirma que, inicialmente, o “pedagógico” foi recusado em nome da negação de uma Educação Infantil preparatória, tal como se recusou também o binômio “ensinar e cuidar”.

Na terceira e última reflexão, complementando as anteriores, a autora descreve um estudo etimológico dos termos educar, cuidar e concluir; educar se refere às dimensões física, intelectual e moral, de modo que educar já abrange sozinha o binômio educar-cuidar. Por fim questiona se não seria prudente ao campo assumir apenas o educar.

Para Pasqualini e Martins (2008), o campo da Educação Infantil tem demarcado sua identidade como etapa educacional, a partir da concepção de educar-cuidar, a qual está reafirmada, inclusive nos documentos oficiais¹⁶. Para as autoras, a expressão caiu no discurso como um emblema que pouco contribui para demarcar as especificidades da Educação Infantil. Para elas é uma aparência que não elucida o que seria na realidade as finalidades e os objetivos da Educação Infantil, restringindo-se a nomear uma perspectiva anti-escolar.

Com objetivo de compreender a origem do binômio educar-cuidar, as autoras aportam-se em Tiriba (2005) para asseverar que esta concepção surgiu no cenário que se delineou quando da incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na segunda metade da década de 1990. Anterior a esse período, vivenciava-se na Educação Infantil brasileira uma polarização no atendimento das crianças de 0 a 6 anos em que a creche era compreendida como instituição predominantemente de cuidado e a pré-escola instituição educacional. Nesse sentido, houve um esforço para integrar os dois segmentos da Educação Infantil que passaria a compor o sistema educacional por meio da afirmação da sua função expressa no binômio educar-cuidar que deveria ser aprendido de maneira indissociável. Uma solução, rigorosamente, conceitual.

De acordo com Pasqualini e Martins (2008), o binômio educar-cuidar não realizou o que foi proposto em termos de afirmar a função da Educação Infantil. Para expor suas considerações as autoras apresentam três argumentos:

assim, nossa **primeira constatação**, sustentada pela evidente imprecisão conceitual no que se refere aos limites entre educar e cuidar, é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica (p.77). Ainda em relação a esse aspecto, cumpre ressaltar a superficialidade da análise que defende que historicamente as creches se dedicaram exclusivamente ao cuidado, não constituindo, portanto, instituições educativas ou educacionais (p.75) (Grifo nosso).

Um **segundo aspecto** de nossa análise do binômio cuidar-educar refere-se à relação entre a necessidade ou importância do cuidado e a especificidade da

¹⁶No que se refere aos documentos oficiais, destaca-se a Res. CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999, e seu respectivo Parecer, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil a partir do binômio cuidar e educar, acrescentando-se a este o brincar. Posteriormente a Res. CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e seu respectivo Parecer, revisou as Diretrizes anteriores e situaram como eixo do currículo as interações e as brincadeiras. Neste novo documento cuidar e educar são redimensionados, é apresentada maior ênfase no cuidado em uma perspectiva abrangente, que foi reafirmada, também, na Res. CNE/CEB nº 4, de julho de 2010.

faixa etária atendida pela EI. Não encontramos na literatura da área a afirmação de que a necessidade de cuidado se encerra com a passagem da criança ao Ensino Fundamental. Em última análise, os pesquisadores em educação concordam que tal dimensão está presente, de alguma forma, em todos os níveis de ensino (p.78) (Grifo nosso)

Um **terceiro e último aspecto** a ser analisado remete à constatação de que cuidar e educar não constituem ações necessariamente “positivas” [...] o processo educativo não é necessariamente emancipatório e pode ter acento “negativo”, posto que pode contribuir para a reprodução e perpetuação de práticas alienadas. É preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar (p.79) (Grifo nosso).

Se o binômio educar-cuidar é uma concepção para informar a função da Educação Infantil e não encontra ressonância na realidade dos textos acadêmicos e tampouco nas propostas das instituições é, portanto, uma retórica. Não se pode negar que foi uma tentativa para se explicar a realidade. Entretanto, não resolve as questões das finalidades da Educação Infantil e, ainda, aponta para a necessidade de se refazer o caminho, considerando inicialmente as crianças e seus tempos da vida. Para Pasqualini e Martins (2008), é necessário superar as afirmações “românticas sobre a infância, para que se possa, efetivamente, apreendê-la em sua real especificidade, qual seja a sua constituição histórico-social” (p. 94).

Observa-se aqui que há outra tensão na definição das finalidades e objetivos da Educação Infantil que se refere ao entrecruzamento entre: a) A necessidade de conciliar esta como etapa educacional regulada e normatizada pelo sistema o que, por sua vez, traz demandas e aproximações com aquilo que já foi historicamente produzido sobre educação institucional, na Pedagogia; b) A realidade, dos sujeitos destinatários da Educação Infantil, ou seja, as crianças e seus tempos da vida buscando considerá-las na relação com os adultos de forma democrática em que possam ser ouvidas e colocadas em uma perspectiva que não seja de subalternidade tampouco de espontaneísmo.

Esta pesquisa advoga que a definição de finalidades e objetivos para Educação Infantil institucionalizada perpassa pela questão do ensino. Desse modo, anterior a definição do que ensinar está latente a questão do que se entende por ensino. Na teoria Histórico-Cultural é possível apreender sua relação com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Nesta teoria, o desenvolvimento de funções psíquicas para níveis mais elevados pressupõe ação deliberada de ensino. Entretanto, autores destacam que as traduções da obra de Vigotski apresentam distorções em relação ao pensamento do autor.

Prestes (2012) traz algumas contribuições nesse sentido e no contexto da Teoria Histórico-Cultural. Ao discutir as traduções dos trabalhos de Vigotski, a autora afirma que a

palavra *obutchenie* foi traduzida como “aprendizagem”, “ensino” ou “ensino-aprendizagem”, alterando o sentido usado pelo autor. Considerando a pesquisadora, a tradução mais apropriada do termo *obutchenie*, ao ser traduzido do idioma russo para o português, seria “instrução”, que se refere à apropriação de habilidades, conhecimento e cultura. Vigotski compreende *obutchenie* - instrução em português - como uma atividade, ação psicológica que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança por conter vivências e conhecimentos, historicamente, produzidos pelo homem nas relações concretas com o mundo.

Logo, afirma-se que a instrução refere-se à apropriação e produção de cultura e de conhecimentos que estão em constante movimento, portanto, em processo. Assim sendo, instrução é uma atividade psicológica tipicamente humana que se constitui no movimento do pensamento que é próprio do âmbito psicológico. Deste modo, “para Vigotski *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento, e por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra” (PRESTES, 2012, p. 219). O termo instrução, apreendido na tradução de Vigotski, é atividade que considera “o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo” (PRESTES, 2012, p. 220). É realidade, é vivência social e histórica que difere de aprendizagem que se refere ao resultado. Sendo assim, não é processo, não é atividade e não impulsiona desenvolvimento. Seria, outrossim, o produto do desenvolvimento.

Diferenciado o significado de instrução e de aprendizagem no contexto do desenvolvimento psicológico em Vigotski, faz-se necessário compreender um pouco mais sobre seu conceito como atividade humana. Considerando Prestes (2012), “*obutchenie* [instrução] é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (Leontiev, D. B. Elkonin e outros) como atividade guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade de *obutchenie*” (PRESTES, 2012, p. 219). Prestes (2012) afirma que atividade guia não é correspondente a atividade que mais ocupa o tempo da criança, o que caracteriza a atividade guia é a constatação de que ela “contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, psíquico infantil” (idem, p. 184). Então, “a atividade guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1981, p. 514-515, *apud* PRESTES, 2012, p. 183).

Nesses termos, têm-se duas atividades guias: a brincadeira e a instrução, sendo a primeira predominante no período pré-escolar e a segunda impulsionada pelos processos de escolarização. Mas, de acordo com Prestes (2012), Vigotski concebe estas atividades em movimento dialético:

na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e o trabalho (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise de essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (VIGOTSKI, 2008, p.24, *apud* PRESTES, 2012, p. 181).

Concluindo-se a análise de Prestes (2012), a autora afirma que ao se compreender o real sentido dos termos utilizados por Vigotski é possível uma generalização conceitual que converte à relação aprendizagem-desenvolvimento para a relação atividade-desenvolvimento. Dessa forma, são as atividades guias – brincadeira e instrução – que impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas. Essa premissa aponta desafios para avançar nessa discussão. Considerando que a brincadeira permanece durante o predomínio da atividade de instrução, interroga-se: não haveria atividade de instrução, em contextos de Educação Infantil institucionalizada, quando a atividade da brincadeira é predominante? Se a resposta para a questão for afirmativa, pode-se considerar que para o referencial teórico vigostikiano a Educação Infantil institucionaliza pressupõe instrução, uma vez que esta se refere à realidade simbólica e/ou material, perpassando, assim, pela cultura e pelo conhecimento. Sendo negativa: acredita-se que os processos cognitivos se produzem espontaneamente? Por fim, faz-se necessário considerar que, ainda que o termo *obutchenie*, ao ser traduzido do idioma russo para o português encontre correspondência em “aprendizagem”, “ensino” ou “ensino-aprendizagem”, eles também não excluem a cultura e o conhecimento como elementos fundamentais para o desenvolvimento psicológico.

As tensões seguintes, não menos importantes, apenas colocadas em ordem para análise, articulam-se às anteriores e se referem às tensões produzidas na lógica da formalização da razão e do conhecimento na Educação Infantil. Neste sentido, destaca-se, inicialmente, que na análise dos trabalhos não foi encontrada relação entre a produção dos conhecimentos e o do desenvolvimento no pensamento conceitual pesquisado por Vigotski e seus colaboradores. Entretanto, ela é relevante no contexto do debate, porque possibilita pensar as crianças como sujeitos capazes de fazer uso da razão. Dessa maneira, propõe-se uma breve apresentação sobre esta relação.

Para Vigotski (2000), o significado das palavras, ou os conceitos, são o elo da complexa associação entre pensamento e linguagem. Diante disso, o significado da palavra, por exemplo, “[...] pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento[...]. Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (p.10)”. Um significado é

pensamento, porque representa uma generalização e é linguagem, em razão de expressar, comunicar e proporcionar que os sujeitos sejam visíveis socialmente.

Nesse contexto, das pesquisas sobre pensamento e linguagem, Vigotski (2000) discutiu a formação dos conceitos como ações que possibilitam a estruturação cognitiva, as quais não se referem aos sistemas de conceitos de um domínio de conhecimento e tampouco a forma escolar de definir conceitos para os objetos:

o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (...) a essência de seu desenvolvimento é, em primeiro lugar a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p. 246).

Para compreender a dinâmica na formação de conceitos¹⁷, o grupo de pesquisa de Vigotski (2000) realizou experimentos¹⁸ com mais de 300 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos. Como resultado, Vigotski (2000) distinguiu três estágios no desenvolvimento dos conceitos que antecedem ao pensamento conceitual: estágio do sincretismo, estágio do pensamento por complexos e estágio do pensamento por conceitos.

O estágio do sincretismo, ou do pensamento sincrético, é mais frequente no comportamento de crianças de pouca idade. Caracteriza-se por ações realizadas pela criança de forma difusa e dispersa. A criança associa internamente diversos e desconexos elementos ancorada em uma única impressão. Para este nível foram identificadas três fases:

¹⁷ Os processos de formação e desenvolvimento de conceitos foram objetos de muitos estudos e pesquisas de Vigotski. Seus resultados são mais conhecidos em dois capítulos do livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem; Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos* e *O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*; respectivamente capítulos 5 e 6. Ambos precisam ser compreendidos considerando o contexto histórico em que foram produzidos. O capítulo 5 foi escrito possivelmente em 1930, com base em pesquisas anteriores realizadas com seus colaboradores a partir de modificações que inferiram no método de *Ach*. O capítulo 6 foi escrito em 1934 sendo que parte dele foi ditado durante uma crise de tuberculose. O conteúdo do texto reflete revisões dele próprio sobre a pesquisa anterior, outros conceitos de interesse mais recente como a zona de desenvolvimento proximal e reflexões e críticas às posições de Piaget (VALSINER; VAN DER VEER, 1999).

¹⁸ Os experimentos realizados foram desenvolvidos por Vigotski e seu colaborador Sakharov a partir do método de *Ach* utilizando, simultaneamente, como objetos, 20 a 30 blocos de madeira com características diferentes de cores (amarelo, vermelho, verde, preto e branco), altura (alto e baixo), formas (primas paralelepípedos e cilindros), e largura da superfície (grande e pequeno). O pesquisador retirava do tabuleiro um objeto e mediava com a criança tentativas de seleção e reorganização junto aos demais (VALSINER; VAN DER VEER, 1999, VIGOTSKI, 2000).

- ✓ Primeira, a criança organiza os objetos de forma arbitrária; mesmo diante da intervenção do adulto, a disposição dos objetos continua aleatória.
- ✓ Segunda, a organização dos objetos é estabelecida pelo sincretismo da percepção visual imediata da criança.
- ✓ Terceira, “(...) é a fase em que a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 177).

Pensamento por complexos é o segundo estágio em que se caracteriza pela construção de estruturas que têm o mesmo sentido funcional:

quando a criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento coerente e objetivo (VIGOTSKI, 2000, p. 179).

Este estágio foi subdividido em outros cinco:

- ✓ Complexo de tipo associativo: os objetos são associados por características semelhantes;
- ✓ Complexo-Coleção: são agrupados objetos diferentes que compõem um conjunto de coisas que se complementam em um contexto concreto;
- ✓ Complexo em cadeia: o critério para seleção dos objetos não é estável; o significado atribuído a um objeto é transferido para outro durante a organização dos mesmos;
- ✓ Complexo difuso: os objetos são ordenados por vagas semelhanças; as crianças não estabelecem limites para agregar os objetos;
- ✓ Complexo de Pseudoconceito: esta é a forma mais elaborada do pensamento por complexo. Os objetos são ordenados a partir de características reais e concretas.

Vigotski (2000), em continuidade às pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psíquicas, identifica dois tipos de conceitos: conceitos cotidianos e científicos. Considerando que os conceitos cotidianos exercem função mediadora no processo de internalização dos

conceitos científicos identifica que eles se modificam mutuamente. Conceitos cotidianos e científicos:

são processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos [ou cotidianos], que não são indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. [...] cabe supor que o surgimento de conceitos [...] científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente construídos... (VIGOTSKI, 2000, p. 261).

Os caminhos do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos se diferem desde a origem “sob diferentes condições externas e internas” (VIGOTSKI, 2000, p. 261) e movimentam-se em direções opostas. Os conceitos cotidianos se desenvolvem da experiência concreta para as generalizações. Eles estabelecem uma relação estreita com o objeto concreto, eles são social e historicamente produzidos na relação entre os sujeitos e o meio. Os conceitos científicos fazem um caminho das generalizações para situações particulares. Não se referem diretamente aos objetos e são (re)conceitualizações dos conceitos já existentes. São definidos verbalmente e apresentados socialmente por sujeitos mais experientes. No que se refere aos conceitos científicos, Vigotski descreve que:

o curso do desenvolvimento do conceito científico [...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2000, p. 244).

Dessa forma, é possível constatar a importância que Vigotski confere aos processos formais, ou institucionais, de ensino para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

o problema dos conceitos não espontâneos e, particularmente, dos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem [ensino/instrução], que é fonte de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2000, p. 296).

Vigotski (1998) compreende que desenvolvimento e aprendizagem¹⁹ são processos distintos que estabelecem relações complexas e dinâmicas de reciprocidade. “Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado” (118). A aprendizagem se adianta e impulsiona o desenvolvimento psicológico, demandam de maturidade de funções psíquicas. A “zona de possibilidades imediatas” (VIGOTSKI, 2000, p. 244), ou como é mais conhecida Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ilustra as relações entre níveis de desenvolvimento e a relevância do ensino para o desencadeamento das funções psicológicas. Zona de Desenvolvimento Proximal é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

A ZDP se constitui como um lugar psíquico em que se destaca o caráter cooperativo das relações de ensino e aprendizagem como um elemento fundante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por vez na formação de conceitos científicos, considerando as interações sociais culturalmente significativas e contextualizadas. Nesse horizonte, o “companheiro mais capaz” exerce a função de instrumento de internalização de conceitos. É no trabalho e em colaboração com outros que o ensino promove desenvolvimento psicológico. A instituição educacional é lugar privilegiado para a criança estabelecer relações colaborativas com outras crianças e adultos em direção ao pensamento conceitual.

No contexto educacional, os conceitos estão em constante iminência de confronto com conceitos de outros sujeitos em um movimento que articula a memória²⁰, as generalizações e a consciência. O pensamento conceitual se constitui como uma construção social, de forma colaborativa com parceiros.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento do pensamento conceitual na infância apresenta um salto quando deixa de significar apenas de forma inconsciente. O que implica realizar generalizações, relacionar diferentes conceitos, ou seja, pensar por sistemas. Para o autor a tomada de consciência coincide com o início do ensino formal e ela apresenta uma

¹⁹ A bibliografia utilizada para fundamentar este estudo (Vigotski, 1998 e 2000) emprega o termo aprendizagem para traduzir do russo a palavra *obutchenie*, que, como foi visto, para alguns autores significa instrução ou ensino. Dessa forma, o termo aprendizagem será mantido nas citações literais. Sobre as questões de tradução das obras de Vigotski consultar Prestes (2012).

²⁰ Para Vigotski a memória é a função central para o desenvolvimento da consciência. E ela existe desde a criança pequena, antes do início da escolarização.

relação sistematizada dos conceitos científicos que são organizados por sistemas de conceitos cotidianos e, também, científicos. A tomada da consciência implica em mediar pensamento por conceitos, os quais formam novos conceitos em constante movimento psicológico. É a criança usando, conscientemente, os conceitos já apropriados para constituição de novos conceitos.

Considerando Vigotski (2000, p. 228), o processo para formação de conceitos é um percurso longo e complexo. Somente “na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto”, conseguindo operar com generalizações. Entretanto, o pensamento por conceitos deveria ser compreendido apenas como um estágio desta jornada de desenvolvimento das funções psíquicas que é para toda a vida e inicia-se, ainda, na infância. É na Educação Infantil que há o predomínio do pensamento por conceitos cotidianos, os quais são necessários para o desenvolvimento de conceitos científicos:

independente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos [...] indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 296).

Na vivência cotidiana, na Educação Infantil institucional, a criança significa objetos concretos e não tem plena consciência dos conceitos. A significação ocorre de forma predominantemente inconsciente. No entanto, não é menos importante para o desenvolvimento do pensamento conceitual, uma vez que são os conceitos cotidianos que organizam o pensamento da criança na idade pré-escolar e se articulam com os conceitos científicos na elaboração destes.

Diante do exposto, esta pesquisa indicou que a institucionalização da Educação Infantil pressupõe ensino por meio de processos pedagógicos, objetivando o desenvolvimento do pensamento conceitual, das capacidades de generalização e de abstração. Atividades tipicamente humanas cotejadas no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Para tanto, o conhecimento escolar tem papel fundamental. Ele articula saberes científicos e não-científicos com ênfase no primeiro, compreendendo que estes exigem o desenvolvimento de habilidades do pensamento. Desde a Educação Infantil, em todas as idades, a criança é capaz de fazer uso da razão.

O que se advoga nesta pesquisa é que o conhecimento na Educação Infantil, quando apreendido na lógica da razão crítica, possibilita às crianças atitudes de pensar, de investigar, de criar, de imaginar, de sintetizar, de analisar, de comparar, de interrogar, de duvidar, de

julgar, de escolher, de observar, de hipotetizar, de conhecer e de inferir sobre o mundo físico e social em que se situa. Essas atitudes do pensamento abstrato ocorrem de forma articulada entre si e aos objetos de estudo que as crianças precisam apreender em ações deliberadas de ensino orientadas pelos professores. Apesar da unidimensionalidade da razão, em seu aspecto formal produzir-se pelo pragmatismo, pela calculabilidade e previsibilidade, ainda assim é possível que a razão, na Educação Infantil, se constitua para as crianças em modos próprios de apreender o mundo e a produzir cultura, como espaços de uso da razão crítica em que elas, na relação com os adultos, aprendam a conhecer a si mesmas e produzir conhecimentos.

Além destas atitudes relacionadas ao desenvolvimento cognitivo faz-se necessário destacar que o desenvolvimento integral das crianças perpassa pela relação permanente com outros aspectos do desenvolvimento humano, a saber: afetivo-emocional, social e físico corporal. O que implica considerar atitudes de relacionar-se, emocionar-se, de autoconhecimento, de movimentar-se com equilíbrio, conviver e comunicar-se com os outros.

Portanto, o conhecimento na Educação Infantil deve ir além daquilo que se tem sido produzido nos processos educacionais pedagógicos que apontam para a instrumentalização do conhecimento, ou para a pulverização do tema, e ou para o *laissez-faire* da prática pedagógica. Estas tensões, também, se situam no debate entre “o que ensinar” e sobretudo no “como ensinar”, haja vista que, algumas destas questões já foram discutidas pelo campo da Educação Infantil no debate sobre currículo, porém deslocadas de outros elementos constitutivos da Didática.

O que esta pesquisa defende enquanto ensino na Educação Infantil refere-se às práticas educacionais pedagógicas situadas na Pedagogia da Infância postulada inicialmente por Rocha (1999) compreendendo esta como um pressuposto político e pedagógico que reafirma às especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos no âmbito da área da Educação e da Pedagogia. Este construto teórico tensiona as funções e os objetivos da Educação Infantil de modo a orientar as ações pedagógicas no sentido de proporcionarem às crianças desenvolvimento por meio de apreensão de diferentes formas de conhecimentos produzidos culturalmente. Ademais, procura revelar às crianças a partir delas mesmas em suas condições objetivas e subjetivas constituídas na história e na cultura, portanto, não se trata de afirmar um sujeito individualizado deslocado da sociedade. Nesse sentido, a criança é apreendida como ser social, produtor e produto da cultura que apreende o mundo físico e social ao participar dele juntamente com outras crianças e adultos.

Nesse sentido é que são refutadas nesta pesquisa as considerações sobre a Pedagogia da Infância e ensino apreendidas nos trabalhos produzidos pelo grupo de pesquisa “História da Educação e Educação Infantil”, coordenado por Alessandra Arce Hai. No texto: “Pedagogia da Infância ou fetichismo da Infância?” a autora afirma que “o que tem sido chamado de abordagem de Réggio Emília nos meios acadêmicos de hoje se constitui em um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização e desenhos de ambiente” (2004, p.147). Complementando esta ideia define esta abordagem como antiescolar e também nomeada como Pedagogia da Infância. Assim, Arce (2004) apresenta os seguintes argumentos como síntese da Pedagogia da Infância:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
- a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam o adulto;
- o princípio de que o lúdico, isto é o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa;
- a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas segue;
- a crença de que o conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais que qualquer livro;
- a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;
- a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
- a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciam da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento. (ARCE, 2004, p. 153-154)

No delineamento destes nove argumentos fica claro a posição contrária da autora à Pedagogia da Infância. Também é possível identificar que há uma pulverização na compreensão do tema ao tratar de forma sinônima a abordagem de Régio Emília, a Pedagogia da Infância e associar a estas uma perspectiva de discurso antiescolar. A abordagem educacional de Régio Emília está situada em contextos sociais, culturais, históricos e econômicos determinados. Ainda que guarde relação com a Pedagogia da Infância não se intercambia com a pesquisa de Rocha (1999) que se ocupou de afirmar que se delineava no Brasil, naquele momento, uma Pedagogia da Infância situada na Pedagogia tensionada por estudos e pesquisas que indicavam para as especificidades educacionais, em espaços institucionalizados, para crianças de 0 a 6 anos.

Observa-se, ainda, que o delineamento do tema ensino, apresentado por Arce (2004), mesmo que seja pela sua defesa, enfatiza o foco na transmissão oral de conhecimentos pelo professor com uso de livros. Assim, pergunta-se: o que se entende por transmissão oral de conhecimentos? Seria esta a forma privilegiada de produzir conhecimentos com as crianças em detrimento de outras linguagens? Quais livros poderiam contribuir nos processos de ensino? Será que a autora propõe o uso de livro didático? Diante destas questões o que parece proposto, pela autora, é um ensino centrado na figura do professor como transmissor de conhecimentos e a instituição como espaço de socialização, em termos clássicos, desconsiderando as crianças como sujeitos partícipes de seus processos de ensino. Pressupõe-se que estas prerrogativas encaminham para um ensino regulado por relações de subalternidade das crianças. Anunciando-se, o ensino, nesses termos, com ênfase no professor, o resultado é deslocado da realidade social e cultural por desconsiderar as crianças como produtoras de culturas que nos seus modos de agir alteram as relações dos adultos com o mundo, desse modo o ensino também se torna fetiche no contexto da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado nos argumentos de Arce (2004) refere-se a um deslocamento da historicidade da identidade da Educação Infantil brasileira enquanto etapa da Educação Básica que expressa especificidades. Para exemplificar a questão das especificidades das etapas educacionais pode-se destacar que o Ensino Fundamental também expressa aspectos singulares em relação ao Ensino Médio e este em relação ao anterior. Entretanto, os destaques às suas particularidades não são tomados como fetiche desta ou daquela etapa educacional. Também é necessário apreender na historicidade da constituição da identidade da Educação Infantil como primeira etapa educacional brasileira para se compreender o quê e o porquê são necessárias afirmações sobre os modos próprios de significação do mundo pela criança. Essas questões remetem a definições conceituais que se deram no momento de debate da LDB/96, já discutidas nesta pesquisa. Ao se conceituar Educação Infantil e não Ensino Infantil o campo intencionou dar visibilidade aos processos educacionais em um sentido mais amplo que não seria possível com a expressão ensino que já está subentendida no termo educação.

Concluindo, parece claro que as especificidades de cada etapa educacional se referem aos seus objetivos formativos e aos sujeitos a que se destinam. Nesta pesquisa evidenciou-se que a definição de objetivos e finalidades se constituem dialeticamente nas tensões situadas na história em tempos e espaços determinados. Quanto ao tempo da vida da criança, do adolescente e do jovem ressalta-se que não são os mesmos, portanto parece óbvio que não seja adequado considerar a mesma lógica de ensino para sujeitos que vivem

diferentes tempos da vida. É neste mesmo sentido que se afirma que os objetivos e as finalidades, os sujeitos e os tempos da vida não se constituem apartados dos determinantes sociais, culturais e econômicos, tampouco da historicidade de cada um deles.

Esta pesquisa também identificou, no que se refere as práticas de ensino na Educação Infantil, que nestas têm se destacado o uso de recursos didáticos e metodologias que ora instrumentalizam e ora pulverizam o conhecimento. Observa-se o uso de materiais apostilados e livros didáticos que apresentam para as crianças o conhecimento em um modo deslocado da cultura que se constituem em *kits* de ensino, para serem meramente aplicados às crianças pelos professores. Essa lógica acaba por aprisionar os professores e negar os seus saberes docentes. Nestes cenários, há uma instrumentalização, ou “pedagogização” da Educação Infantil, que convertem os atos do pensamento infantil em: a) Produção de tarefas; b) Práticas pedagógicas que só se sustentam na conversão de ações materiais concretas; c) Ações pedagógicas genéricas que tudo abordam, mas quase nada verticalizam. Também, são observadas metodologias que, na tentativa de se constituírem em projetos de trabalho, apresentam sequencias e relações de conhecimentos próprias da lógica do adulto, desconsiderando os modos próprios das crianças produzirem cultura e significar o mundo. Estes contextos (re)afirmam a razão formal e não favorece à criança a desenvolver suas funções do pensamento e da abstração, além de submetê-las em uma condição de subalternidade na relação com os adultos. Nega-se às crianças a participação ativa na produção e na apreensão de conhecimentos. Há em curso, por consequência, um pragmatismo, também, presente na Educação Infantil que precisa ser debatido pelo campo.

Por fim, esta pesquisa encaminha outras tensões e reflexões que contribuem para ampliar o debate em pauta. Trata-se da tensão que envolve situar a questão do conhecimento na Educação Infantil em diálogo com o campo da Didática: “como ensinar os conhecimentos?”.

Discutir os processos educacionais e pedagógicos no ensino do conhecimento na Educação Infantil, pressupõe pensar sobre eles no âmbito da Pedagogia e dos seus campos, entre eles a Didática. Aceitar esta prerrogativa, implica em reconhecer as suas contribuições para a Educação Infantil, pensar modos de ensinar e aprender conhecimentos nesta etapa educacional. Reverbera na necessidade de pensar uma Didática para a Educação Infantil subordinada à Didática Geral que se ocupe em apreender o ensino a partir das relações entre: a) O sujeito professor e o sujeito criança; b) O conhecimento científico e o contexto institucional; c) As finalidades e objetivos da Educação à Educação Infantil; d) Os métodos e as metodologias de ensino; e) As práticas de currículo, avaliação e planejamento. Assim,

questiona-se: qual o lugar da Didática na Educação Infantil? Qual a sua relevância e possíveis contribuições? Ou de outra forma: qual o lugar da Educação Infantil na Didática? Qual a visibilidade desta pelo campo da Didática? Estas questões são anúncio para outras pesquisas e estudos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMORIM, A. L. N. de. Educação Infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.3, p. 451-461, mar/set-2010, Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9105> > acesso em 15 de junho de 2015.

_____. DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.4, p.626-641, set/2011-mar/2012, Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/viewFile/12330/7106> > acesso em 15 de junho de 2015.

ARANHA, M. L. MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução a Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.145-161.

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em clases de crianças menores de sete anos. In: FRADE, I. C. A. et al.(org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1998.

_____. Ministério da Educação. **LDB - Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

_____. **Referencial curricular nacional para Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998a (volumes 1,2 e 3).

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC. CNE/CEB, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº2**, de 29 de janeiro de 1999. Brasília: MEC. CNE/CEB, 1999a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 7 de abril de 1999. Brasília: MEC. CNE/CEB, 1999b.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, SEB, 2007

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Relatório do projeto de cooperação técnica MEC e UFRS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 7**, de 7 de abril de 2010. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2010b.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 8 out. 2015.

BRITO, K. R. dos S. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v.5, p. 68-79, mar/set-2010, Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/16882/11488>> acesso em 15 de junho de 2015.

- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I, SP, Ed. Brasiliense, 1994a.
- BUJES, I. E. (org.) - O GT Educação da Criança de 0-6 Anos: Alguns depoimentos sobre a trajetória - Caxambu/MG: **ANPEd**. 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/encomendados/depoimentostrajetoriagt07.doc> Acesso em: nov. 2015.
- CALAZANS, M. J. C. ANPEd – Trajetórias da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. **Documentos ANPEd**. Belo Horizonte - MG. Set/1995.
- CARVALHO, J. C. B. de. Origens da ANPEd: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 17, p. 134-139, maio/ago. 2001.
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. *et al.* **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.
- CEVASCO, M. E. Para Ler Raymond Williams. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Autores Associados, 2000.
- _____. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução: Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 1979.
- COELHO, I. M. Qual o sentido da escola? In: COELHO, I. M. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F. ALMEIDA, A. M. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed 2011.

CRAIDY, C. M. BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S (et.al.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre. Penso: 2012.

DIAS, F. R. T. de S. FARIA, V. L. B. de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

DIDONET, V. Dilemas da obrigatoriedade da pré-escola. **Revista Pátio**. João Pessoa, n.º 38, jan/2014. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10074/dilemas-da-obrigatoriedade-da-pre-escola.aspx>> Acesso em: mai. de 2016.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FERREIRA, B. S. **Conteúdos na educação infantil: tensões contemporâneas**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 145 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FINCO, D., BARBOSA, M. C. S., FARIA, A. L. G. (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B, A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. n° 98, 1996.

_____. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007> acesso em 10 de fevereiro de 2015.

_____; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. IN: **Projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1996.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo, Centauro, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil: da negação a busca da produção de sentido. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade de Portoalegrense de Educação, Ciências e letras**. Porto Alegre, nº36, p. 105-127, jul/dez 2004. Disponível em: < <http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista36/art08.pdf> > acesso em 15 de junho de 2015.

_____. **Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Os conteúdos em educação infantil. **Revista Criança**, nº 43. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf> Acesso em 18 out. 2013

KANT, I. Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’? In: **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da Educação Infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, I. C. A. et al.(org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. Caxambu: **ANPED**, 2001.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 A 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade** . Campinas, v.27, n.96 - Especial, p.797-818, out.2006.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos – desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M. GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. et al.(org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Autores Associados, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revsita Brasileira de Educação**. Campinas, nº 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, nº 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, A. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: uma proposta integradora ou interdisciplinar? Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, M. N. V. G. **Educação Infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011. 186f. Dissertação de Mestrado Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, C. B. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução Giasone Rebuá. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

_____. ENGELS, F. **A ideologia da sociedade alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MIRANDA, M. G. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar/1997.

_____. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, nº 91, p. 639-651, mai. /ago: 2005.

MIOTO, R. C. T. LIMA, T. C. S. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katal**. Florianópolis, v. 10, nº

especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004 . Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

MORAES, A. **Educação Infantil**: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002). PPGE-UFSC, Dissertação de Mestrado, 2005.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v. 45, pp. 265-290, jun / 2007.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP, Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, de M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M. AUGUSTO, S. de O. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. 2006, vol.36, n.129, pp.547-571.

PASQUALINI, J. C e MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.** [online]. 2008, n.27, pp. 71-100. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005 > acesso em 4 de março de 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, E. A.C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).

_____. 30 anos de Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Revista 0 a 6**, UFSC 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2008n17p52>. Acesso em: nov. 2015.

RODRIGUES, M. C. **Referencial Curricular da Educação Infantil do município de Niterói: trajetórias e desafios**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHAFF, A. **História e verdade**. Tradução de Maria Paula Duarte; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SARMENTO, M. e PINTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, M. e SARMENTO, M. (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, no 01, p.17-40, Jan/Jul. 2005.

SIQUEIRA. R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SOARES, N. F., SARMENTO, M. J. e TOMÁS, C. Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13. 2005.

SOUSA, S. Z. E BIACHETTI, L. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: o Protagonismo da Anped. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 36, p. 389-409, set/dez. 2007.

STEIN, E. K. **O “lugar” dos conteúdos na Educação Infantil: dos textos aos contextos**. Itajaí: UNIVALI, 2014. 117f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2014.

TIBALLI, E. F. A. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** 2008.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> > Acesso em: jun. 2014.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Cultura.** Tradução de Lóilo Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Cultura e sociedade:** de Coleridge a Orwell. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **Cultura e materialismo.** São Paulo, Editora da UNESP, 2011b.

ANEXO A

RELAÇÃO DE TÍTULOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 07 DA ANPEd NO PERÍODO 2009-2013

ANO	REGIÃO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2009	S U L	AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS MENORES DE QUATRO ANOS, DO MEIO RURAL	Rosimari Koch Martins
		APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE SUBSIDIAM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Verena Wiggers
		RELAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS, CONCEITOS E RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS	Altino José Martins Filho Lourival José Martins Filho
		EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	Moema de Albuquerque Kiehn
		CRIANÇAS QUE VÃO À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI – ELEMENTOS PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA	Mariângela Momo Marisa Vorraber Costa
		A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PÓS-REFORMA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO NO BRASIL E ARGENTINA	Roselane Fátima Campos
		O QUE É SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Arleandra Cristina Talin do Amaral
		HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ: OS JARDINS-DE-INFÂNCIA PÚBLICOS EM CENA NO LIMAR DAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	Gisele de Souza
		EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, DOCÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	Maria Isabel Edelweiss Bujes
	S U D E S T E	ENTRE CRIANÇAS E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS	Flávia Miller Naethe Motta Núbia de Oliveira Santos
PELAS TELAS DE UM ARAMADO: EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA E CIDADE		Eliane Fazolo	

N O R T E			
	N O R D E S T E	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CRIANÇA E SUAS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA	Sandra Maria de Oliveira Schramm
		A PRÉ-ESCOLA VISTA PELAS CRIANÇAS	Rosimeire Costa de Andrade Cruz
		CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMUNITÁRIOS: CONTRASTES E PERSPECTIVAS	Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo
		INFÂNCIA E FILOSOFIA: UM ENCONTRO POSSÍVEL? O QUE DIZEM AS CRIANÇAS	Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
C E N T R O - O E S T E	INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FAMILIARES E EDUCADORAS DE CRECHE	Denise Silva Araújo	
S U L	A VIDA DO BEBÊ: A CONSTITUIÇÃO DE INFÂNCIAS SAUDÁVEIS E NORMAIS NOS MANUAIS DE PUERICULTURA BRASILEIROS	Cláudia Amaral dos Santos	
	JEITOS DE SER CRIANÇA: BALANÇO DE UMA DÉCADA DE PESQUISAS COM CRIANÇAS APRESENTADAS NA ANPED	Altino José Martins Filho	
	REGISTROS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Ize Maria Coelho Machado	
	ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS OBRAS DE PAULO FREIRE: ALGUNS APONTAMENTOS	Franciele Clara Peloso	
	OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES	Rute da Silva	
	RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL E LONGEVIDADE ESCOLAR: DADOS DE UM ESTUDO LONGITUDINAL DE BASE POPULACIONAL	Magda Floriana Damiani	

2010		CUIDADO OU EDUCAÇÃO? A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CRECHES COMUNITÁRIAS DE CURITIBA	Elisabet Ristow Nascimento Ademir Valdir dos Santos
		A CRIANÇA E O LIVRO LITERÁRIO: ENCONTROS E POSSIBILIDADES	Cleber Fabiano da Silva
	S U D E S T E	O MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL E POLÍTICA	Deise Gonçalves Nunes
		O FOCO NAS MÃES ADIA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	Aristeo Gonçalves Leite Filho
		FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Valdete Côco
		ACESSIBILIDADE EM PARQUE INFANTIL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Priscila Moreira Corrêa Eduardo José Manzini
		INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: AS CRIANÇAS SAÍRAM DA FOTO E ENTRARAM NAS SALAS DE AULA	Angela Francisca Caliman Fiorio
		PROCESSOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS NO MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICOINFORMACIONAL	Bruno Muniz Figueiredo Costa
		POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSALISTAS E RESIDUALISTAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes
	N O R T E		
	N O R D E S T E		
	C E N T R O - O	“PARES OU ÍMPARES?": CONSUMO E RELAÇÕES DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS NA FORMAÇÃO DE GRUPOS PARA BRINCAR	Raquel Gonçalves Salgado
INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E BRINQUEDO		Glacy Q. de Roure	

	E S T E		
2011	S U L	EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS DO MEIO RURAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA OS FILHOS MENORES DE QUATRO ANOS	Rosimari Koch Martins
		DIREITOS DAS CRIANÇAS COMO ESTRATÉGIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	Sandra Regina Simonis Richter Maria Carmen Silveira Barbosa
		O QUE AS CRIANÇAS PEQUENAS FAZEM NA CRECHE? AS FAMÍLIAS RESPONDEM	Letícia Veiga Casanova
		SOBRE IMPORTÂNCIAS, MEDIDAS E ENCANTAMENTOS: O PERCURSO CONSTITUTIVO DO ESPAÇO DA CRECHE EM UM LUGAR PARA OS BEBÊS	Luciane Pandini Simiano – UFRGS Carla Karnoppi Vasques – UFRGS
		A FORMAÇÃO DA INFÂNCIA PARA O CONSUMO NA PUBLICIDADE DA REVISTA VEJA	Paula Deporte de Andrade
S U D E S T E	EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE OS POVOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA	Léa Tiriba	
	O LUGAR DA CRECHE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon	
	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS AÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR	Renato Proveti Weffort Almeida	
	“QUERO MAIS, POR FAVOR!”: DISCIPLINA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Anelise Monteiro do Nascimento	

		A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, LER E ESCREVER	Vanessa Ferraz Almeida Neves
		POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DA DÉCADA	Sonia Kramer Patricia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes
		“NOSSA, QUE AUDÁCIA!”: TENSÕES, POLÊMICAS E DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	Silvia Neli Falcão Barbosa Rio Camila dos Anjos Barros
		EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CIDADANIA	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva
	N O R T E		
	N O R D E S T E	POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE EM PARCERIA COM OS BEBÊS: O QUE “DIZEM” AS CRIANÇAS?	Tacyana Karla Gomes Ramos
	C E N T R O - O E S T E	TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	Nancy Nonato de Lima Alves

2012	S U L	PESQUISAR A COMPREENSÃO COMPARTILHADA EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)VISITANDO BARBARA ROGOFF E URIE BRONFENBRENNER	Maria Teresa Telles Ribeiro Senna
		QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?	Ana Paula Rudolf Dagnoni
		EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO NOTURNO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	Marilúcia Antônia de Resende Ilze Maria Coelho Machado
		MENINOS ENTRE MENINOS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS	Márcia Buss-Simão
	S U D E S T E	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES	Vanessa Ferraz Almeida Neves
		A VIVÊNCIA EM UMA PRÉ-ESCOLA E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS	Bianca Cristina Correa Lorenza Bucci
		O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	Marina Pereira de Castro e Souza
		VOCÊ NÃO TEM MOTIVO PRA CHORAR - CONVERSAS SOBRE O CHORO DAS CRIANÇAS NAS CRECHES	Núbia Aparecida Schaper Santos
		FIOS DE TEMPORALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Cristiane Elvira de Assis Oliveira

		INFÂNCIA: COMPOSIÇÕES ZIGUEZAGUEANTES DE UMA EXPERIÊNCIA "PLUNCT PLACT ZUM"	Fernanda Vieira de Medeiros
	N O R T E	A MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS	Sônia Regina dos Santos Teixeira
	N O R D E S T E	PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES	Fernanda Michelle Pereira Girão Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
		A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE PARENTESCO PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Renata da Costa Maynart Lenira Haddad
		AS CRIANÇAS NO CENTRO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE OS BEBÊS NOS ENSINAM? QUAL A ATUAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS?	Tacyana Karla Gomes Ramos
		CAOS CALMO?: (IN)CONSTÂNCIAS NO CENÁRIO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	Fabiana Oliveira Canavieira
	C E N T R O - O E	CRIANÇAS MIRANDO-SE NO ESPELHO DA CULTURA: CORPO E BELEZA NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	Raquel Gonçalves Salgado Anabela Rute Kohlmann Ferrarini George Moraes de Luiz
		DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	Romilson Martins Siqueira

	S T E	HÁ LUZ NO INÍCIO DO TUNEL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ACADÊMICOS RESIDENTES EM FOCO	Eliane Greice Davanço Nogueira Ordália Alves Almeida
2013	S U L	A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE OS E DOS BEBÊS NO ESPAÇO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Joselma Salazar de Castro
		ENTRE MENINOS E MENINAS, LOBOS, CARRINHOS E BONECAS: A BRINCADEIRA EM UM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Regina Ingrid Bragagnolo Andrea Simões Rivero Zaira T. Wagner
		ENTRE MIA COUTO E MICHEL VANDENBROECK: OUTRA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA POR INVENTA	Sandra Regina Simonis Richter Maria Carmen Silveira Barbosa
		AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE: um estudo numa perspectiva sociológica	Angela Maria Scalabrin Coutinho
		INFÂNCIA E LINGUAGEM: EDUCAR OS COMEÇOS	Simone Berle
	S U D E S T E	CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS DESIGUAIS: MARCAS DE GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL	Deise Arenhart
		LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ	M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos
		INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	Lucilaine Maria da Silva Reis
		CONSTITUINDO O BEBÊ COMO UM CONCEITO TEÓRICO NO INTERIOR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
		CRIANÇAS, CULTURAS INFANTIS E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ENTRE SUBORDINAÇÕES E RESISTÊNCIAS	Marta Regina Paulo da Silva
		ESPAÇOS URBANOS COM CRIANÇAS	Samy Lansky
N O R	A RELAÇÃO CULTURA E SUBJETIVIDADE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA	Sônia Regina dos Santos Teixeira	

	T E		
	N O R D E S T E		
	C E N T R O - O E S T E		

Fonte: Banco de dados da pesquisa organizado pela autora (2016) a partir das informações obtidas no site da ANPEd no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br>.

ANEXO B

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades**

Planilha de leitura das produções selecionadas

Dissertação de Mestrado:

As abordagens do conhecimento na educação infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira

Identificação do material:

Problema de estudo:

Tomando como campo de pesquisa as produções teóricas apresentadas no GT Educação de crianças de 0 a 6 anos, n° 07 da ANPED, como tem se constituído o debate sobre o conhecimento na educação infantil?

1. Dados de identificação do trabalho:

Título:

Instituição:

GT n° 7, Educação de crianças de 0 a 6: () 2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013

2. Dados Gerais:

() Trabalho teórico

() Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.

Abordagem da pesquisa empírica:

() quantitativa

() qualitativa

() etnográfica

() participante

() estudo de caso

() pesquisa-ação

() bibliográfica

() outra: _____

Instrumentos de Pesquisa: () entrevistas

() desenhos/registo/apontamento dos sujeitos

() observação participante

() grupo focal

() questionários

() filmagem

() fotografias

() Análise de documentos

() Outros:

3. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho: Quais? Não apresenta, mas é possível identificar: Não apresenta resumo do texto**4. Sobre os objetivos do trabalho:** Descreve. Qual(ais)? Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado: Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado**5. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:** Psicologia Educação Filosofia Sociologia Outras. Quais? Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:**6. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:**

Abordagens	Enfoque teóricos
<input type="checkbox"/> funcionalismo	<input type="checkbox"/> Construcionismo
<input type="checkbox"/> positivismo	<input type="checkbox"/> Construtivismo
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	<input type="checkbox"/> Dialética
<input type="checkbox"/> fenomenologia	<input type="checkbox"/> Psicologia Social
	<input type="checkbox"/> Psicologia do Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	<input type="checkbox"/> Experimental/Cognitivo
	<input type="checkbox"/> Sócio Histórico
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	<input type="checkbox"/> Humanismo/Existencialismo
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	<input type="checkbox"/> Psicanálise
<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	<input type="checkbox"/> Representações Sociais
	<input type="checkbox"/> Auto-denominação. Qual?
	<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado

7. Sobre o conceito de INFÂNCIA: É explicitado, a saber: Não é explicitado, mas é possível de ser identificado: Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

8. Sobre o conceito de CRIANÇA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

9. Sobre o conceito de CONHECIMENTO:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

10. Sobre o conceito de EXPERIÊNCIA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

11. Sobre o conceito de CULTURA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

12. Sobre o conceito de CURRÍCULO:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

13. Sobre o conceito de CONTEÚDO:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

14. Sobre a Função Social da Educação Infantil:

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

15. Abordagem da Educação Infantil no campo da Educação:

Pela Didática

Pelo Currículo

Pela Psicologia

Por outro campo, a saber: _____

16. Recortes temáticos abordados no texto:

Aspectos relacionados ao desenvolvimento...	Aspectos relacionados aos processos educativos na infância...	Aspectos relacionados à infância e a constituição da...	Aspectos relacionados à saúde e bem-estar na infância...
<input type="checkbox"/> Humano <input type="checkbox"/> Cognitivo <input type="checkbox"/> afetivo <input type="checkbox"/> biopsicossocial	<input type="checkbox"/> aprendizagem <input type="checkbox"/> ensino <input type="checkbox"/> formação dos professores <input type="checkbox"/> formação de outros profissionais <input type="checkbox"/> Rede de estudos, pesquisa, assessorias e intervenções <input type="checkbox"/> práticas educativas <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> produção de materiais <input type="checkbox"/> políticas públicas para infância <input type="checkbox"/> cuidar e educar <input type="checkbox"/> espaço <input type="checkbox"/> creche	<input type="checkbox"/> Sexualidade <input type="checkbox"/> raça e etnia <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> linguagem <input type="checkbox"/> cultura	<input type="checkbox"/> práticas de higiene e saúde <input type="checkbox"/> práticas de alimentação <input type="checkbox"/> cuidar
Aspectos relacionados à parentalidade...	Aspectos relacionados às questões de vulnerabilidade...	Aspectos relacionados à corporalidade e cultura...	Aspectos relacionados ao imaginário...
<input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> outras formas de parentalidade <input type="checkbox"/> geração	<input type="checkbox"/> situação de rua <input type="checkbox"/> violência contra criança <input type="checkbox"/> direito <input type="checkbox"/> cidadania <input type="checkbox"/> participação <input type="checkbox"/> legislação <input type="checkbox"/> redes de proteção <input type="checkbox"/> trabalho infantil <input type="checkbox"/> exploração infantil <input type="checkbox"/> exclusão social	<input type="checkbox"/> corpo <input type="checkbox"/> práticas corporais <input type="checkbox"/> brincadeira <input type="checkbox"/> cultura lúdica	<input type="checkbox"/> imaginação <input type="checkbox"/> criatividade <input type="checkbox"/> literatura <input type="checkbox"/> artes
Aspectos relacionados à socialização...	Outros aspectos presentes ao texto....		
<input type="checkbox"/> idéia de socialização <input type="checkbox"/> cultura de pares <input type="checkbox"/> instituição educativa			

17. Autores citados no corpo do texto:

--

18. Autores de base mais citados no texto:

--

Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:

--

ANEXO C

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Planilha de leitura das produções selecionadas - AMOSTRA

Dissertação de Mestrado:

As abordagens do conhecimento na educação infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira

Identificação do material:

Art. 002

Problema de estudo:

Tomando como campo de pesquisa as produções teóricas apresentadas no GT Educação de crianças de 0 a 6 anos, nº 07 da ANPED, como tem se constituído o debate sobre o conhecimento na educação infantil?

1. Dados de identificação do trabalho:

Título:

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE SUBSIDIAM AS
ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituição:

UFSC

GT nº 7, Educação de crianças de 0 a 6: (X) 2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013

2. Dados Gerais:

() Trabalho teórico

(X) Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.

Abordagem da pesquisa empírica:

() quantitativa

(X) qualitativa

() etnográfica

() participante

() estudo de caso

() pesquisa-ação

() bibliográfica

() outra: _____

- Instrumentos de Pesquisa: () entrevistas
 () desenhos/registro/apontamento dos sujeitos
 () observação participante
 () grupo focal
 (X) questionários
 () filmagem
 () fotografias
 (X) Análise de documentos
 () Outros:

3. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:

() Quais?

currículo, educação de crianças, educação infantil

() Não apresenta, mas é possível identificar:

() Não apresenta resumo do texto

4. Sobre os objetivos do trabalho:

(X) Descreve. Qual(ais)?

[...]objetivo geral identificar os principais aportes teóricos e metodológicos conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as orientações curriculares para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina (p.1).

() Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado:

() Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado

5. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:

- () Psicologia
 (X) Educação
 () Filosofia
 () Sociologia
 () Outras. Quais?

() Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

6. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:

Abordagens	Enfoque teóricos
() funcionalismo	() Construcionismo
() positivismo	() Construtivismo
(x) materialismo histórico	() Dialética
() fenomenologia	() Psicologia Social
	() Psicologia do Desenvolvimento
() outros. Quais? Qualitativa Interpretativa	() Experimental/Cognitivo
	(x) Sócio Histórico
() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	() Humanismo/Existencialismo
() auto-denominação. Qual?	() Psicanálise
() Não é possível de ser identificado	() Representações Sociais
	() Auto-denominação. Qual?
	() Não é possível de ser identificado

7. Sobre o conceito de INFÂNCIA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

8. Sobre o conceito de CRIANÇA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

9. Sobre o conceito de CONHECIMENTO:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

... CRÍTICA AO CONHECIMENTO RELACIONADO A ÁREAS DO CONHECIMENTO, PRÓPRIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- A hipótese que orientou a pesquisa é que essas orientações refletem as diversas posições presentes no debate recente que caracterizam a produção sobre currículo de educação infantil no país, seja apresentando uma orientação eclética, que procura integrar diferentes posições, seja aderindo a **uma versão escolar, organizada por áreas de conhecimento** e preocupada com a preparação para o ensino fundamental, seja contrapondo-se a essa versão, na busca de um modelo mais próximo à chamada Pedagogia da Infância (p.1).

- [...] os conteúdos das diversas áreas do conhecimento [...] vem sofrendo duras críticas da área acadêmica brasileira. Estas defendem a necessidade de se considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e a função social da creche e da pré-escola (p.10).

- Os documentos analisados apresentam dois perfis distintos. Um deles demonstra preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades vinculadas às diversas áreas do conhecimento, cuja garantia se dá em torno da sistematização cotidiana efetuada pelo professor (p.11).

- Destarte, é usual entre eles [documentos dos municípios], a elaboração de certo conjunto de críticas a determinadas formas de conceber e organizar o cotidiano que se voltam [...] a “sisudez” da escola e conseqüentemente o sofrimento desnecessário no processo de aprendizagem; às práticas adotadas pelas creches e pré-escolas que concentram seus esforços prioritariamente no conteúdo de certos conhecimentos a serem transmitidas às crianças (p.14).

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

10. Sobre o conceito de EXPERIÊNCIA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

11. Sobre o conceito de CULTURA:

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

CULTURA COMO DIMENSÃO HUMANA

-[...] que deverá ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos, as atividades”... (p.16)

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

12. Sobre o conceito de CURRÍCULO:

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

13. Sobre o conceito de CONTEÚDO:

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

O CONTEÚDO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO CURRÍCULO

- Conforme alerta Gimeno Sacristán (2000), o currículo deve responder “aos interesses globais de um modelo de ser humano e sociedade [...] que deverá ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos, as atividades” (p. 86 - 87) (p.16).

CONTEÚDOS COMO ELEMENTOS VINCULADOS A DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

- necessidade de assegurar às crianças certo conjunto de conteúdos vinculados a diferentes áreas do conhecimento (p.15).

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

14. Sobre a Função Social da Educação Infantil:

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

ASPECTO A SER CONSIDERADO COMO EIXO ORGANIZADOR DO TRABALHO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Infere-se que a educação infantil na realidade investigada é marcada pela “versão escolar”. Conforme já foi indicado, essa conformação toma, como eixo organizador do trabalho cotidiano, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e vem sofrendo duras críticas da área acadêmica brasileira. Estas defendem a necessidade de se considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e a função social da creche e da pré-escola (p.10).

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

15. Abordagem da Educação Infantil no campo da Educação:

- Pela Didática
 Pelo Currículo
 Pela Psicologia
 Por outro campo, a saber: _____

16. Recortes temáticos abordados no texto:

Aspectos relacionados ao desenvolvimento...	Aspectos relacionados aos processos educativos na infância...	Aspectos relacionados à infância e a constituição da...	Aspectos relacionados à saúde e bem-estar na infância...
<input type="checkbox"/> Humano <input type="checkbox"/> Cognitivo <input type="checkbox"/> afetivo <input type="checkbox"/> biopsicossocial	<input type="checkbox"/> aprendizagem <input type="checkbox"/> ensino <input type="checkbox"/> formação dos professores <input type="checkbox"/> formação de outros profissionais <input type="checkbox"/> Rede de estudos, pesquisa, assessorias e intervenções <input type="checkbox"/> práticas educativas <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> produção de materiais <input checked="" type="checkbox"/> políticas públicas para infância <input type="checkbox"/> cuidar e educar <input type="checkbox"/> espaço <input type="checkbox"/> creche	<input type="checkbox"/> Sexualidade <input type="checkbox"/> raça e etnia <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> linguagem <input type="checkbox"/> cultura	<input type="checkbox"/> práticas de higiene e saúde <input type="checkbox"/> práticas de alimentação <input type="checkbox"/> cuidar
Aspectos relacionados à parentalidade...	Aspectos relacionados às questões de vulnerabilidade...	Aspectos relacionados à corporalidade e cultura...	Aspectos relacionados ao imaginário...
<input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> outras formas de parentalidade <input type="checkbox"/> geração	<input type="checkbox"/> situação de rua <input type="checkbox"/> violência contra criança <input type="checkbox"/> direito <input type="checkbox"/> cidadania <input type="checkbox"/> participação <input type="checkbox"/> legislação <input type="checkbox"/> redes de proteção <input type="checkbox"/> trabalho infantil <input type="checkbox"/> exploração infantil <input type="checkbox"/> exclusão social	<input type="checkbox"/> corpo <input type="checkbox"/> práticas corporais <input type="checkbox"/> brincadeira <input type="checkbox"/> cultura lúdica	<input type="checkbox"/> imaginação <input type="checkbox"/> criatividade <input type="checkbox"/> literatura <input type="checkbox"/> artes
Aspectos relacionados à socialização...	Outros aspectos presentes ao texto....		
<input type="checkbox"/> idéia de socialização <input type="checkbox"/> cultura de pares <input checked="" type="checkbox"/> instituição educativa	CRÍTICA A EDUCAÇÃO INFANTIL PAUTADA EM MODELOS CARACTERÍSTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NOMEADA COMO ESCOLARIZANTE		

17. Autores citados no corpo do texto:

VIEIRA (1999), MICARELLO (2003), KISHIMOTO (1999), SACRISTÁN (2000)

18. Autores de base mais citados no texto:

BRASIL

Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:

BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil . Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Educação obrigatória : o seu sentido educativo e social. Porto: Porto. 2000. p. 11-115.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 61 – 79, dez. 1999. (Número especial: Formação de professores da educação: políticas e tendências.)

KRAMER, S. et al. Relatório de pesquisa : formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: Ravil, 2001. 160 p.

MICARELLO, H. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

QSR N 5. NUD*IST . Software. Publicado por QSR n. 5. International PTY. LTD. Melbourne, Austrália, mar. 2002.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. Pro-Posições , São Paulo, v. 10, n. 28, mar. 1999, p. 28-39.