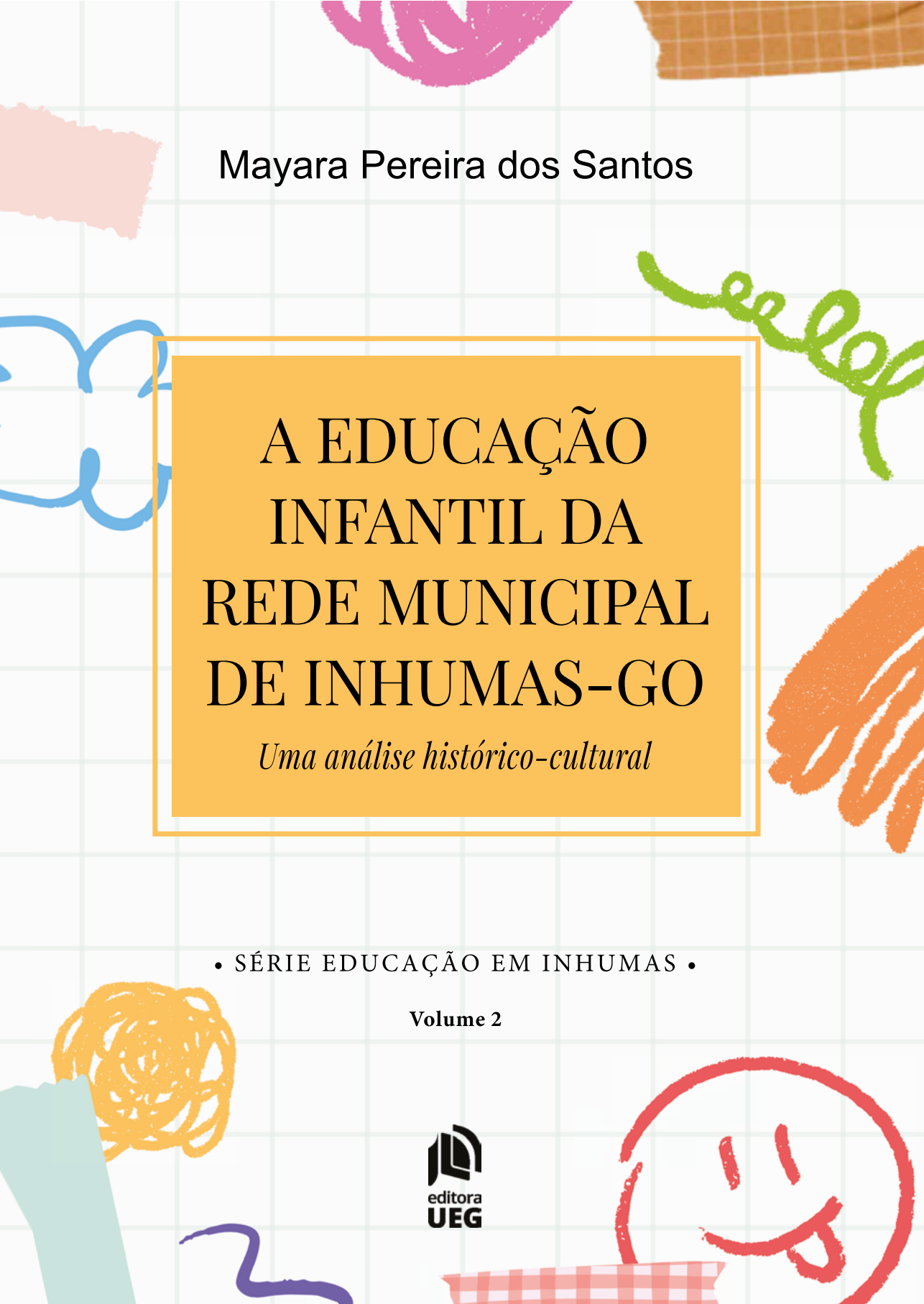




Mayara Pereira dos Santos

A EDUCAÇÃO
INFANTIL DA
REDE MUNICIPAL
DE INHUMAS-GO

Uma análise histórico-cultural

• SÉRIE EDUCAÇÃO EM INHUMAS •

Volume 2


editora
UEG





**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Preparação de Originais

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Ortográfica e Gramatical

Varlene Rocha Brandão Bandeira

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

Mayara Pereira dos Santos

A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE INHUMAS-GO

Uma análise histórico-cultural

• SÉRIE EDUCAÇÃO EM INHUMAS •

Volume 2



ANÁPOLIS-GO | 2024



IMPORTANTE

Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

© 2024 – Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

- S237e A educação infantil da Rede Municipal de Inhumas-GO: uma análise histórico-cultural [recurso eletrônico] / Mayara Pereira dos Santos. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2024.
202 p. ; il.; 16 x 23 cm. (Série: Educação em Inhumas)
ISBN: 978-65-88502-92-1 (e-book)
ISBN: 978-65-88502-54-9 (impresso)
1. Educação infantil. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Rede Municipal de Ensino. 4. Inhumas (Goiás). 5. Pesquisa. I Santos, Mayara Pereira dos. II. Título.

CDU: 373.2(817)

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e Impresso e foi produzida com recurso financeiro proveniente PROAP/CAPES nº 0216/2022, nº do Processo: 88881.693928/2022-01, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

*Dedico esta obra a todas as crianças da educação infantil
que dependem das instituições públicas deste país.*

Esta obra é por vocês e para vocês.

*Todas as crianças brasileiras têm o direito de ter a sua
disposição instituições públicas de qualidade que tenham
a criança como ponto central desse processo e que priori-
zem a formação e o desenvolvimento humano.*

[...] procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

ISTVÁN MÉSZÁROS

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

ROSA LUXEMBURGO

SUMÁRIO

Prefácio – <i>Made Júnior Miranda</i>	11
Introdução.....	13

Capítulo 1

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E SOCIAL

1.1 A criança para a teoria histórico-cultural	37
1.2 A criança no contexto geral em diversos modos de vida	44
1.2.1 História da criança no Brasil	55
1.2.2 A criança no estado de Goiás e no município de Inhumas	67

Capítulo 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Virada cidadã: um panorama da educação das crianças a partir de 1970.....	77
2.2 Políticas em torno da educação da criança no Brasil	95
2.3 Educação infantil: base teórica e conceitos importantes	107
2.3.1 Os interesses e as contradições na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO).....	129

Capítulo 3

CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

3.1	As finalidades educativas para a teoria histórico-cultural.	146
3.1.1	Análise dos dados obtidos das entrevistas com as professoras da rede municipal da cidade de Inhumas sobre as finalidades educativas escolares.	151
3.2	Uma visão a partir da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano da criança e o papel da professora na educação infantil	159
3.2.1	Análise dos dados obtidos das entrevistas com as professoras do município de Inhumas sobre o desenvolvimento humano da criança.	168
	Considerações finais	183
	Referências.	193
	Sobre a autora	201

PREFÁCIO

Made Júnior Miranda¹

A obra *A educação infantil da Rede Municipal de Inhumas – Goiás: uma análise histórico-cultural*, de autoria de Mayara Pereira dos Santos, faz parte da série Educação em Inhumas. Esta coleção reúne produções acadêmicas resultantes das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas), que têm como foco as instituições educacionais da cidade de Inhumas.

Resultado de um trabalho acadêmico minucioso e reflexivo, esta obra foi originalmente apresentada como dissertação de mestrado, defendida em 12 de março de 2024 no PPGE-UEG/Inhumas. O estudo de Mayara se propõe a analisar, sob uma perspectiva histórico-cultural, o processo de formação humana das crianças da educação infantil da rede municipal de Inhumas, a partir da percepção dos professores. A pesquisa é fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, que destaca o papel das interações sociais e do ambiente cultural no desenvolvimento humano.

Ao longo da obra, a autora investiga a criança como sujeito em constante desenvolvimento, explorando o papel central da educação infantil neste processo. Sob o aporte da teoria histórico-cultural, Mayara analisa as influências históricas, sociais e culturais sobre o desenvolvimento das crianças. O foco do estudo recai sobre as práticas pedagógicas nas instituições públicas de educação infantil de Inhumas, com ênfase na qualidade da educação oferecida e nas possíveis formas de potencializar o desenvolvimento humano das crianças.

A escolha da teoria histórico-cultural reflete não apenas a identidade teórica da autora, mas também seu compromisso com uma leitura crítica e

1 Doutor em Educação (PUC-GO). Professor (UEG e PUC-GO). Professor credenciado dos Programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUC-GO e PPGE-UEG/Inhumas).

transformadora do mundo. A partir dessa abordagem, Mayara oferece uma análise aprofundada das influências históricas, sociais e políticas sobre o desenvolvimento infantil, propondo uma educação pública de qualidade que valorize essas interações no processo formativo.

A obra também dialoga com os estudos de Karl Marx sobre economia política, ressaltando como as relações sociais impactam diretamente o ambiente escolar e o desenvolvimento das crianças. A influência marxista aparece na análise crítica das condições sociais e suas implicações na educação infantil, reafirmando a importância das interações sociais e do meio cultural no processo educativo.

Embora o texto original da dissertação tenha sido adaptado para o formato de livro, as análises e reflexões centrais da pesquisa foram preservadas. As alterações feitas, incluindo a mudança do título, visam ampliar o alcance da obra, mantendo seu rigor acadêmico e tornando-a acessível a um público mais amplo. Para aqueles que desejarem consultar a dissertação original, ela está disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Este prefácio apresenta não apenas o trabalho de Mayara Pereira dos Santos, mas também convida o leitor a refletir sobre o papel crucial da educação infantil na formação de sujeitos críticos e conscientes. A partir das contribuições da teoria histórico-cultural, esta obra oferece uma significativa contribuição ao campo da educação infantil e serve como referência para professores, pesquisadores e gestores que buscam aprimorar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento humano da criança.

Goiânia, 01 de dezembro de 2024.

INTRODUÇÃO

“Para um bom estudo da criança é condição obrigatória ter claro o objetivo que se persegue.” (Valeria Mukhina).

A publicação desta obra compõe a série “Educação em Inhumas”, que é composta por trabalhos acadêmicos resultantes das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas), cujo campo de pesquisa foram as instituições educacionais da cidade de Inhumas. Esta série de publicações foi idealizada e organizada pela Prof.^a Dr.^a Renata Ramos da Silva Carvalho.

Esta obra trata-se, originalmente, de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas), em 12 de março de 2024, com o título “Uma análise histórico-cultural sobre a percepção dos professores acerca da formação humana das crianças da educação infantil da rede municipal de Inhumas, Goiás”, que foi orientada pelo Prof. Dr. Made Júnior Miranda. Sendo assim, o tema desta pesquisa passa pela criança como um sujeito neste mundo em que vivemos, pelo seu desenvolvimento humano e pelo espaço onde precisa acontecer a sua educação sistematizada, que é na educação infantil. Porém, é preciso destacar que, quando falamos em desenvolvimento humano, não nos referimos a qualquer desenvolvimento, mas àquele que tem suas bases na teoria histórico-cultural.

Tem como enfoque os conceitos que dão suporte para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nas instituições de educação infantil públicas da cidade de Inhumas, Goiás, a partir da teoria histórico-cultural. Essa é a nossa teoria de apoio para que o trabalho tenha respaldo científico a fim de apoiar e

olhar para as crianças e para a sociedade a partir dos estudos científicos iniciados por Vigotski¹.

Compreendemos que a base teórica que se escolhe para um trabalho acadêmico diz muito sobre a identidade da pesquisadora, suas ambições e anseios para este mundo, bem como a forma como ela o lê. Pensando assim, o interesse deste trabalho é estudar a criança, mas pelo olhar e sensibilidade das professoras. Dessa maneira, o nosso objeto de estudo é “o desenvolvimento humano da criança” e as diversas influências nesse desenvolvimento, sejam históricas, sociais, políticas etc. Temos como propósito a discussão do tema “uma educação infantil pública de qualidade que potencialize o desenvolvimento humano da criança ancorado na teoria histórico-cultural”.

Essa teoria foi profundamente influenciada pelos estudos sobre a economia política de Karl Marx, os quais analisam uma sociedade organizada sob o sistema de produção capitalista. Os estudos de Vigotski se concentram na importância das interações sociais e do contexto cultural para o desenvolvimento humano, destacando como as relações sociais e o ambiente cultural (meio) influenciam o desenvolvimento da criança (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015).

O texto original da investigação recebeu tênues alterações, incluindo a mudança do título, pois o intuito é preservar o conteúdo e análises realizadas na dissertação que está disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://www.ibict.br>). Destacamos também que a versão original apresenta como apêndice e anexo importantes documentos utilizados na pesquisa.

O MUNICÍPIO E O ESTADO QUE FAZEM PARTE DESTA PESQUISA: INHUMAS, GOIÁS

A pesquisa ocorreu no município de Inhumas, no Estado de Goiás, que se localiza a aproximadamente 46 km da capital, Goiânia. Inhumas tem cerca de 52.000 habitantes, uma área territorial de aproximadamente 615.000 Km² e sua densidade demográfica é de aproximadamente 85/Km² (IBGE, 2022). A cidade tem suas origens na Fazenda Cedro. Na época, o proprietário precisou vender parte dela, a qual passou a se chamar Fazenda Goiabeiras, surgindo então um povoado que, ao receber seus primeiros habitantes, recebe o nome de Arraial de Goiabeiras, já no final do século XIX. A região da Fazenda Goiabeiras era

1 Adotamos a escrita do nome desse autor, tão importante para a teoria histórico-cultural, desta forma, Vigotski, que tem sido a mais utilizada nos últimos anos, mas nas citações, referências e em outros trabalhos pode ser encontrada a grafia de diversas formas como: Vygotski, Vygotsky e até Vigotskii.

considerada de passagem e ponto de pouso e descanso de longas jornadas, pois tinha circulação de pessoas de outras localidades distantes, como Minas Gerais, São Paulo, do norte e nordeste do país (Moreira; Nascimento; Abdalla, 2008).

Apesar de o Arraial de Goiabeiras, nessa época, final do século XIX e início do século XX, ser um povoado economicamente ativo, ele respondia financeiramente à Comarca de Curralinho, conhecida hoje como município de Itaberaí. Em 1908, o povoado deixa de ser Goiabeiras, passa a se chamar Inhumas e recebe esse nome devido à grande quantidade de aves de nome “ainhuma” que havia na região. Essa ave, considerada uma ave-guardiã, poderá ser encontrada também com o nome de inhumas. No início do século XX, deu-se início ao projeto de emancipação do povoado, incrementando as esferas educacional, comercial e migratória, providências bem importantes para que se concretizasse o sonho de ter o povoado independente (Moreira; Nascimento; Abdalla, 2008).

Em 1931, é assinado o documento de emancipação do povoado e nasce o município de Inhumas que, segundo Moreira, Nascimento e Abdalla (2008, p. 60), “atraiu grande população migrante, o que favoreceu o desenvolvimento de atividades agrícolas e pecuárias”. O município de Inhumas recebeu imigrantes europeus e orientais que contribuíram igualmente para o desenvolvimento da cidade, estando entre eles japoneses, sírios, libaneses, portugueses, italianos e espanhóis. Culturalmente, a cidade recebeu influência desses países, além de receber dos negros trazidos da África, dos nascidos em solo brasileiro e das pessoas que vieram de outros estados do Brasil como Minas Gerais, São Paulo e Bahia (Moreira, 2004; Moreira; Nascimento; Abdalla, 2008).

Segundo Miguel, Miguel e Miguel (2003), em 1900, é instalada a primeira escola de Inhumas e seu primeiro professor era o conhecido Mestre Fulgêncio. Em 1911, promulga-se uma lei municipal e passa a ser necessária, educacionalmente, a separação de meninos e meninas, sendo então desmembrada essa escola. Após a emancipação, chega ao município a primeira escola estadual e recebe o nome de Grupo Escolar 19 de Março. Não podemos afirmar ao certo, pois precisaríamos de uma pesquisa mais minuciosa, mas parece que a primeira escola pública da cidade, que também ofertava a educação infantil, foi a Escola Municipal Alessandro Miguel, criada em 1991 e inaugurada em 1992. Essa escola atendia educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Utilizamos como base para a coleta de dados o *site* do Laboratório de Dados Educacionais, juntamente com a plataforma de dados educacionais (LDE). Este laboratório é de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, interdisciplinar e interinstitucional, que reúne professores, técnicos e discentes do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade

Federal do Paraná (DEPLAE/UFPR) e da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Federal de Goiás (FACE/ UFG). Ele é coordenado pelos professores Adriana Dragone Silveira da DEPLAE /UFPR, Gabriela Schneider, também da DEPLAE /UFPR, e Thiago Alves da FACE/UFG. Essa plataforma constrói seus dados a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep.

Com os dados de 2020, a nossa pesquisa foi realizada no dia 28 de fevereiro de 2024. Nesse período, constatamos que a cidade de Inhumas, em 2020, totalizava 16 instituições públicas que atendiam a educação infantil. Todas são de dependência administrativa do município, conforme podemos conferir na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Quantidade de instituições de educação infantil do município de Inhumas

CAPA

SUMÁRIO

NÚMERO DE ESCOLAS			 Baixar
Educação Básica			
Número de Escolas, dependência administrativa (federal, estadual, municipal), escolas por etapa e modalidade de oferta (creche, pré escola) por Escolas por etapa e modalidade de oferta e Dependência Administrativa - INHUMAS, 2020			
Escolas por etapa e modalidade de oferta	Municipal	Total	
CRE	5	5	
CRE/PRE	4	4	
CRE/PRE/EF-AI	1	1	
PRE	1	1	
PRE/EF-AI	4	4	
PRE/MULTIETAPA	1	1	
Total	16	16	

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Nota: Ao selecionar etapa e modalidade de oferta em monte sua consulta, temos os seguintes significados das abreviações: CRE – creche; PRE - pré-escola; EF-AI - Ensino Fundamental - Anos Iniciais; EF-AF - Ensino Fundamental - Anos Finais; MULTIETAPA - Ed. Infantil Unificada/Multietaapa/Multissérie/Correção fluxo; EM - Ensino Médio; EJA - Educação de Jovens e Adultos; PROF - Educação Profissional; EE - Educação Especial Exclusivo.

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2020).

Na Figura 1, visualizamos as instituições de educação infantil que participaram da pesquisa, as quais aparecem na segunda linha e são identificadas por CRE/PRE, no total de quatro. Ao fazer o pedido de autorização desta pesquisa na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Inhumas, demonstramos o interesse de que participassem dela somente as instituições que atendiam exclusivamente a educação infantil nos dois segmentos, ou seja, creches e pré-escolas. Mediante esse critério, a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação

de Inhumas nos informou que a cidade contava com quatro instituições, que são: UEPM Horas Felizes, UEPM Dentinho de Leite, UEPM Peralta e a UEPM Roberto Alcântara Bel, que, no relatório do LDE aparece como Escola Municipal Vila Mutirão.

Todas as professoras entrevistadas trabalhavam na pré-escola, que não foi um critério definido, mas eram as que estavam disponíveis por mais tempo para participarem da entrevista. Então, foram 11 professoras entrevistadas no total, todas se identificavam com o gênero feminino, sendo 10 efetivas e 1 com contrato temporário de trabalho. Com esse critério de escolha das instituições, também foi possível que a pesquisa acontecesse em regiões diferentes da cidade, conforme podemos ver na Figura 2:

Figura 2 – Mapa da cidade de Inhumas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no Google Maps em 2024.

Observando o mapa da cidade de Inhumas, os pontos marcados representam as quatro instituições que participaram da pesquisa. O pontinho em destaque ajuda a localizar no mapa a UEG – Unidade Universitária de Inhumas. Na busca por compreender o nosso objeto de estudo na cidade de Inhumas, foi importante para a pesquisa quando nos deparamos com instituições públicas municipais em diferentes regiões. Então, para mapear a percepção das professoras acerca da formação humana na Rede Municipal de Educação de Inhumas, entrevistamos três professoras de três unidades educacionais (mencionadas anteriormente) e duas de uma unidade educacional, totalizando onze entrevistadas. Priorizamos nas entrevistas as professoras que estavam como regentes na educação infantil no ano em que foram colhidos os dados.

Em 2020, a cidade de Inhumas contava com 1.592 crianças matriculadas na educação infantil, mas, infelizmente, não conseguimos encontrar registros de que todas as crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas, visto que, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, até o ano de 2016, todo o território nacional precisava atender 100% das crianças nessas instituições. Para as creches, o objetivo é que atenda 50% das crianças entre 0 e 3 anos de idade até 2024. A seguir, apresenta-se, na Figura 3, o número total de crianças matriculadas no ano de 2020 em cada segmento. No relatório, foram incluídos apenas os dados das instituições públicas, visto que essas são o foco central deste trabalho.

Figura 3 – Quantidade de crianças matriculadas na educação infantil no município de Inhumas em 2020

NÚMERO DE MATRÍCULAS

Educação Básica

Número de Matrículas, dependência administrativa (municipal), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) por Dependência Administrativa e Etapas e modalidades de ensino por segmento - INHUMAS, 2020

Baixar

Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Total
Municipal	645	947	1.592
Total	645	947	1.592

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2020).

A escolarização do município de Inhumas entre 6 e 14 anos é de 98,4% da população, segundo dados do IBGE (2022), faixa etária que compreende o ensino fundamental. Não foi possível encontrar esses dados referentes às crianças de zero a cinco anos de idade que é o foco deste estudo, nem nos relatórios do IBGE, nem nos relatórios do PNE, por cidade, que, inclusive, no dia do fechamento desta pesquisa, dia 28 de fevereiro de 2024, o site ainda se encontrava fora do ar, mas, pelos dados do Painel de Monitoramento do PNE, vimos que até 2022 Goiás não conseguiu alcançar as metas, conforme será visto a seguir.

Nas entrevistas com as responsáveis pelas intervenções pedagógicas na educação infantil, que são as professoras, utilizamos como base para as entrevistas a teoria histórico-cultural, que nos deu suporte para analisar as respostas e perceber as referências conceituais de cada professora que interferem diretamente no desenvolvimento da criança. Conforme será visto na Figura 4, a Rede Municipal de Educação de Inhumas conta com a colaboração de 107

professores no total, embora tenhamos usado no filtro a dependência administrativa federal, estadual e municipal, mas quando os dados aparecem, temos apenas a rede municipal. Para a coleta dos dados, mantivemos a base creche e pré-escola e alternamos as outras referências em tipo de vínculo (efetivo/contrato), gênero (feminino/masculino) e escolaridade docente.

Figura 4 – Número total de professores por segmento

NÚMERO DE DOCENTES			
Educação Básica			
Número de Docentes, dependência administrativa (federal, estadual, municipal), escolaridade docente (ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio, ensino médio na modalidade normal, superior bacharelado ou tecnólogo, superior licenciatura ou complementação pedagógica, especialização com bacharelado ou tecnólogo, especialização com licenciatura, mestrado com bacharelado ou tecnólogo, mestrado com licenciatura, doutorado com bacharelado ou tecnólogo, doutorado com licenciatura), sexo (masculino, feminino), tipo de vínculo (não classificado, concursado/efetivo/estável, contrato temporário, contrato terceirizado, contrato clt), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) por Etapas e modalidades de ensino por segmento e Sexo - INHUMAS, 2020			
Etapas e modalidades de ensino por segmento	Masculino	Feminino	Total
Creche	1	61	62
Pré-Escola	0	45	45
Total	1	106	107

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

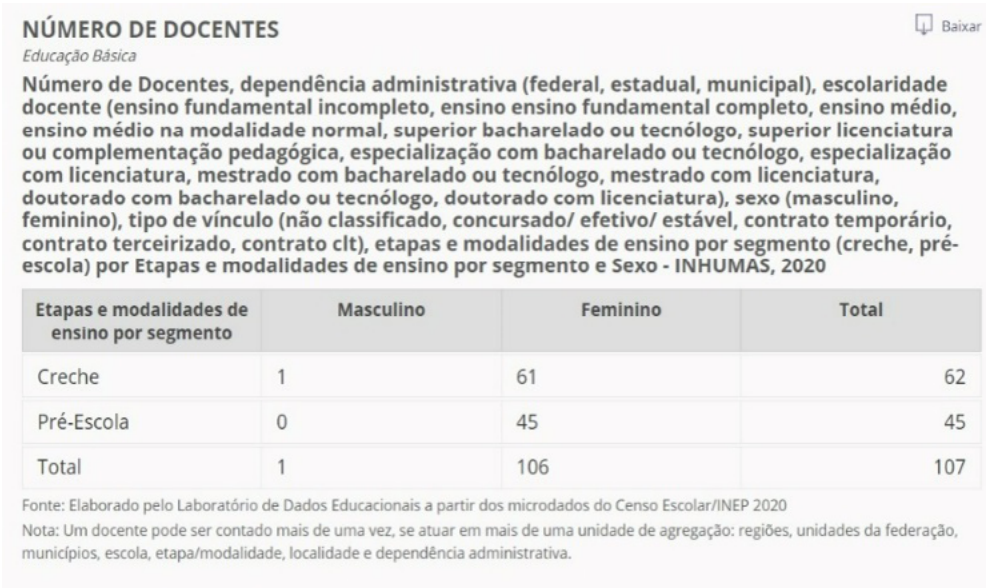
Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2020).

Há 107 professores trabalhando em 16 instituições que atendem também a educação infantil na rede municipal da cidade de Inhumas, sendo que, dessas 16, 10 atendem exclusivamente a educação infantil, creche e pré-escola, outras somente a creche e uma somente a pré-escola e 6 atendem a educação infantil e outra etapa da educação básica.

Desses professores, 62 trabalham na creche e 45 na pré-escola. Como o número de professores trabalhando na creche é maior do que na pré-escola, acreditamos que um dos motivos pode estar ligado à demanda de trabalho da creche e pelo tipo de demanda nesse segmento, que necessita ser uma instituição menor, com um número de crianças por professora reduzido (Kramer, 2006; Abramowicz; Henriques, 2018). Chegamos nesta reflexão pelos estudos já realizados e por saber que cada professora entrevistada tinha entre 20 e 25 crianças na sua sala de aula. Acreditamos que o número de crianças atendidas por professora nas creches seja ainda bem menor.

Na próxima figura, temos o quantitativo de professores por tipo de vínculo empregatício.

Figura 5 – Total de professores por modalidade de ensino e tipo de vínculo empregatício

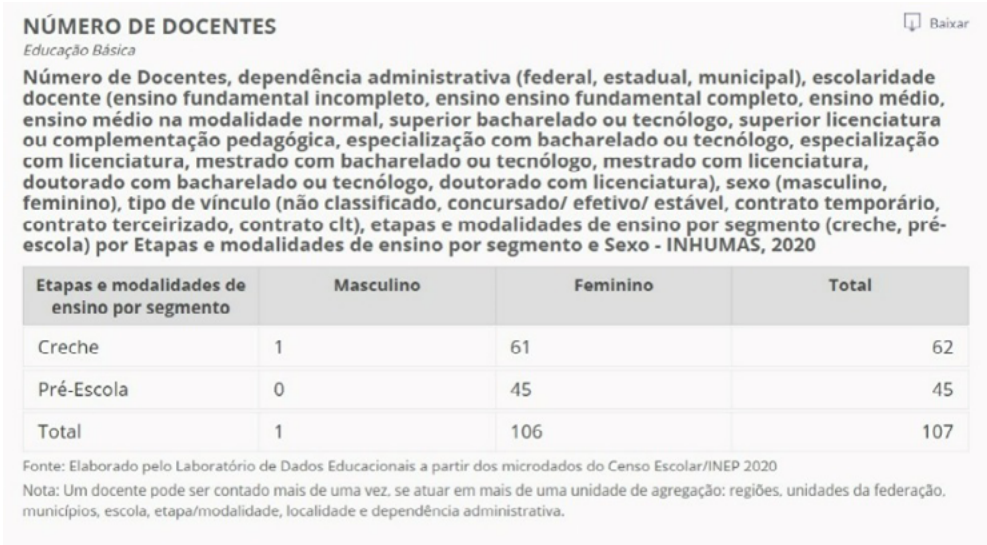


Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2020).

Vimos, pela Figura 5, que a Rede Municipal de Educação de Inhumas tem mais professores efetivos do que de contratos temporários. São 87 professores efetivos, o que representa 82% do total da rede, e 20 com contrato temporário, representando 18% do total da rede. É importante ressaltar que o ano de base para esta pesquisa foi 2020, pois são os dados mais recentes disponíveis na plataforma na data da coleta dos dados. Dos 87 professores, 46-trabalham na creche e 41 na pré-escola, dos 20, 16 trabalham na creche e 4 na pré-escola.

Na Figura 6, apresentamos a quantidade de professores na Rede Municipal de Educação de Inhumas do gênero feminino e masculino.

Figura 6 – Total de professores por segmento e gênero



Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2020).

Conforme a Figura 6, há apenas um professor do gênero masculino trabalhando na educação infantil, em específico na creche. Historicamente, na nossa sociedade, o trabalho de cuidar das crianças ficou sob a responsabilidade das mulheres, o que ocorre tanto pela questão familiar quanto pela profissional. Sendo assim, encontramos poucos profissionais do gênero masculino na educação infantil, fazendo com que esta etapa da educação básica tenha mais professoras. Reproduzem-se assim as ideias intrínsecas da nossa sociedade de que a profissão docente nessa etapa seja confundida com a maternidade (Diniz, 1998). Discutimos mais sobre este assunto nos próximos capítulos, quando dialogamos sobre os dados obtidos nas entrevistas e conceitos importantes para a educação infantil.

A seguir, na Figura 7, especificamos a escolaridade dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Inhumas.

Figura 7 – Total de professores por segmento e escolaridade

NÚMERO DE DOCENTES

Educação Básica

Baixar

Número de Docentes, dependência administrativa (federal, estadual, municipal), escolaridade docente (ensino fundamental incompleto, ensino ensino fundamental completo, ensino médio, ensino médio na modalidade normal, superior bacharelado ou tecnólogo, superior licenciatura ou complementação pedagógica, especialização com bacharelado ou tecnólogo, especialização com licenciatura, mestrado com bacharelado ou tecnólogo, mestrado com licenciatura, doutorado com bacharelado ou tecnólogo, doutorado com licenciatura), sexo (masculino, feminino), tipo de vínculo (não classificado, concursado/ efetivo/ estável, contrato temporário, contrato terceirizado, contrato clt), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) por Escolaridade docente e Etapas e modalidades de ensino por segmento - INHUMAS, 2020

Escolaridade docente	Creche	Pré-Escola	Total
Ensino Médio na modalidade normal	0	1	1
Superior bacharelado ou tecnólogo	1	0	1
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	19	6	25
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	1	0	1
Especialização com licenciatura	41	38	79
Total	62	45	107

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

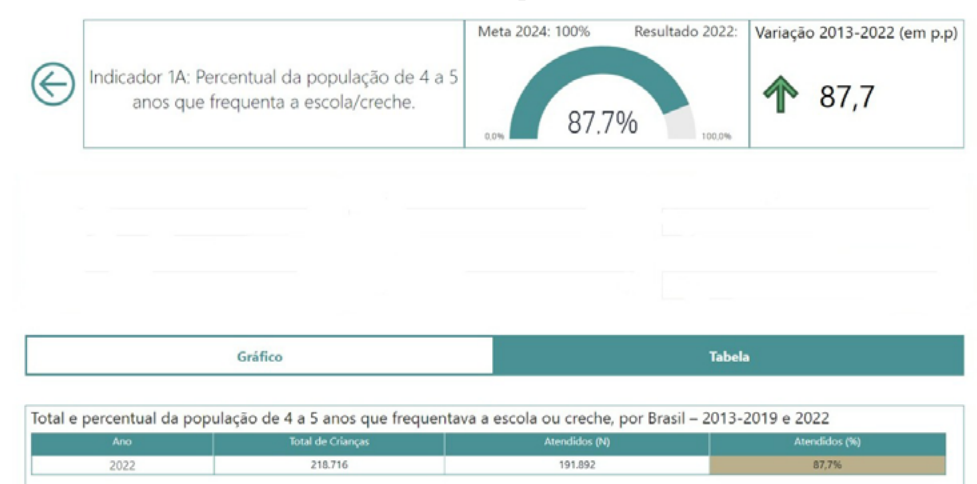
Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2020).

Na Figura 7, destacamos que ainda existem profissionais que não têm formação em licenciatura trabalhando na educação infantil, algo que já deveria ter sido proibido, mas que ainda é autorizado pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996. Ao todo, são três que se encaixam nessa situação, sendo que dois trabalham na creche e um na pré-escola. Há 19 professores trabalhando nas creches com licenciatura ou complementação pedagógica e 41 que possuem licenciatura e especialização. Já na pré-escola, temos 6 professores com licenciatura ou complementação pedagógica e 38 com licenciatura e especialização. São 104 professores com licenciatura, o que representa aproximadamente 97% do total de professores. Acreditamos que já deveriam ser todos, pois se trata de algo muito significativo para a qualidade da educação infantil e apenas três professores, aproximadamente 3% da rede, não têm formação em licenciatura.

Não podemos deixar de mencionar a meta 1A do PNE 2014/2024, que se refere diretamente à qualidade da educação infantil, uma vez que garantir o acesso faz parte dos índices de qualidade. A meta era até 2016 garantir que 100% das crianças brasileiras de 4 e 5 anos estivessem matriculadas na pré-escola, última fase da educação infantil, porém, nos dados mais recentes disponíveis no painel

de monitoramento, que são do ano de 2022, esse direito ainda não estava sendo garantido a todas as crianças de Goiás, como podemos perceber na Figura 8.

Figura 8 – Situação de Goiás em 2022 sobre o cumprimento da Meta 1A – pré-escola

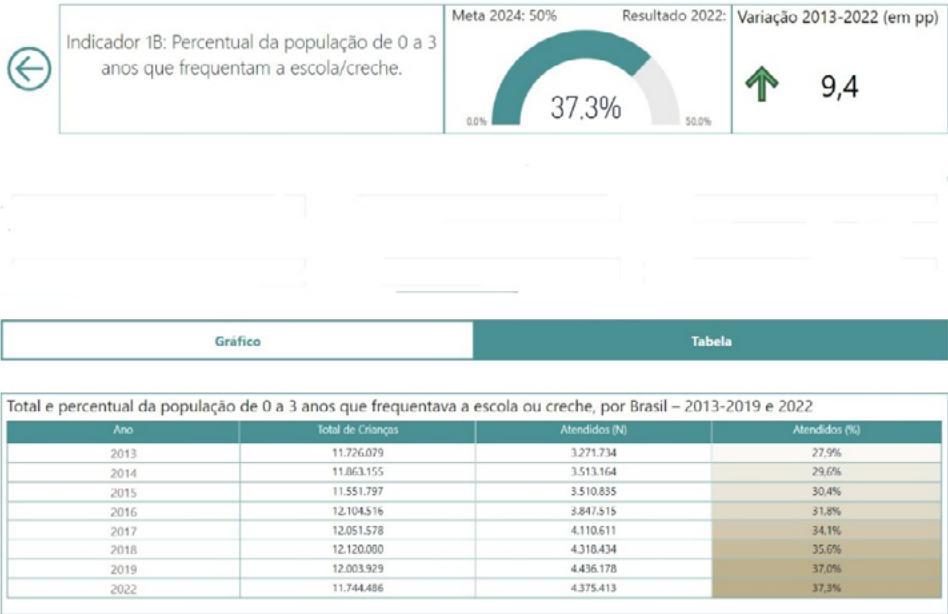


Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – INEP (2022a).

Cabe-nos a reflexão de que, se em 2022 o Estado de Goiás cumpriu apenas 87,7% da Meta 1A do PNE, será que até 2024 conseguiremos garantir que todas as crianças de 4 e 5 anos tenham o seu direito garantido conforme está na nossa Constituição Federal (CF) de 1988? Ainda temos 12,3% das nossas crianças fora da pré-escola, da educação infantil, será que crianças menores merecem políticas menores, assim como um recurso financeiro inferior aos demais seguimentos da educação? Discutiremos um pouco desse assunto no Capítulo 3 desta obra.

Vejamos agora os dados referentes à creche para que possamos ter conhecimento da situação dessa fase da educação básica. Diferentemente da Meta 1A, a Meta 1B é atender, nas creches, até 2024, 50% das crianças em idade de 0 a 3 anos.

Figura 9 – Situação de Goiás em 2022 sobre o cumprimento da Meta 1B – creche



Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2019 e 2022).

Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – INEP (2022a).

Percebemos que, na Meta 1B, até 2022, Goiás atingiu apenas 37,3%, faltando ainda 12,7% da meta para serem alcançados. Isso significa que muitas crianças ainda não têm o seu direito garantido, tanto na Meta 1A quanto na Meta 1B. Aqui cabe novamente esta reflexão: será que até 2024 conseguiremos atingir essa meta e garantir que 50% das crianças goianas estejam na creche? Analisando o final da Figura 9, no ano de 2013, tínhamos alcançado 27,9% dessa meta. Agora, observando o ano de 2022, dez anos depois, alcançamos 37,3% dela. Em dez anos, conseguimos avançar apenas 9,4%. De 2022 para 2024, período de dois anos, conseguiremos avançar 12,7%, o que não conseguimos em dez? O Estado e os municípios tiveram tempo para planejar e executar o trabalho a fim de que essa meta fosse alcançada, mas preferiram se calar e omitir do problema.

Temos conhecimento de que um dos problemas é a divisão das verbas e recursos, visto que o município fica com a menor parte da verba, mas tem como responsabilidade a maior parte da educação básica e a educação infantil tem um gasto maior, pois precisa de mais professores trabalhando, de instituições menores, com menos crianças, sendo então necessárias mais instituições (Bruno; Silveira, 2023). É preciso atentar-se a essa realidade e buscar formas de resolver

esse grande impasse na distribuição dos recursos e responsabilidade financeira quanto à educação infantil.

Já conseguimos obter um panorama da situação da criança no nosso estado e também no município de Inhumas. Primeiro, foi negada a licença para a pesquisadora, alegando que não é de interesse do Estado que sua professora pesquise a educação infantil. Agora, com esses números, conseguimos ter materializado um pouco desse descaso. No próximo tópico, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, explicando e dialogando sobre cada um, assim como o instrumento utilizado para a coleta dos dados.

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] método significa “caminho”. No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; (Vigotski)

Com base no materialismo histórico-dialético para entendermos a sociedade em que estamos inseridos, especialmente no modo de produção capitalista, e com raízes na teoria histórico-cultural para compreensão do processo de desenvolvimento humano da criança, esta pesquisa busca explorar a interação entre esses dois enfoques teóricos. Vigotski (2018a, p. 37) aponta que “o método é um caminho, um procedimento”, o modo de investigação, o caminho que se percorre em busca do conhecimento, que conduz o pesquisador à compreensão de regularidades científicas em algum campo.

Sendo assim, esta pesquisa se estabelece sob uma abordagem qualitativa. Segundo Goldenberg (2000, p. 14), na pesquisa qualitativa, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização de uma instituição, de uma trajetória”. Portanto, não é pensar o social a partir de números, mas daquilo que constitui o próprio ser humano, físico, cognitivo e emocional. Conforme Goldenberg (2000, p. 19), os pesquisadores “buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado”, procurando interpretar as experiências dos sujeitos no contexto em que vivem.

A priori, foi feita uma pesquisa bibliográfica para conhecermos a base material que já foi elaborada sobre a teoria que sustenta este estudo. Nesse momento, separamos os materiais que poderiam nos fornecer bases teóricas suficientes para a construção desta obra, os quais foram livros, artigos

publicados em revistas e periódicos. A pesquisa bibliográfica consiste em embasar teoricamente um estudo, identificar lacunas, pontos de aproximação e de distanciamento entre autores. Busca, primordialmente, compreender o atual estado do objeto de pesquisa, mas também esse objeto na história e na construção social. Para tanto, é importante ter autores de diferentes épocas, em diferentes contextos, para compreendermos o objeto na sua totalidade (Gil, 2002).

Marconi e Lakatos (2010, p. 208) analisam que:

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não “descoberta” de ideias já expressas, a não inclusão de “lugares-comuns” no trabalho.

Nossa pesquisa buscou compreender o objeto de estudo também pela pesquisa bibliográfica, visto que nenhuma pesquisa hoje se inicia totalmente do zero. Sendo assim, nosso objeto de estudo pode não ter sido estudado na cidade de Inhumas especificamente, porém, já foi estudado em outros contextos que podem ser semelhantes ou diferentes do município que pesquisamos. Ambos têm a capacidade de serem usados como fonte para contrastar ou alinhar pesquisas, além de poderem servir como suporte analítico para evitar que o pesquisador realize análises aleatórias (Marconi; Lakatos, 2010).

A pesquisa bibliográfica utiliza uma metodologia sistemática de escolha das fontes que serão utilizadas na pesquisa. Para esta pesquisa, fontes como Marx, Engels, Vigotski, Leontiev, Luria foram essenciais, constituindo-se como a base da teoria que utilizamos, mas foi necessário escolher também autores mais atuais que abordassem o tema. Nesse caso, obedecemos a um critério rigoroso de escolha e seleção dessas fontes, assim como a relevância e a credibilidade das publicações desses autores que possibilitassem uma maior aproximação com o nosso objeto e com os conceitos que estávamos estudando, bem como localizar nosso objeto na história, na sociedade e na política. Então, foi preciso organizar essas referências bibliográficas e elaborar uma síntese das informações obtidas de forma que pudéssemos apoiar a argumentação deste trabalho (Gil, 2002).

Ressaltamos que, embora toda pesquisa passe por esse processo de pesquisa bibliográfica, é necessário um critério rigoroso para não misturar teorias e diferentes formas de se ver o mundo. Assim, nossa prioridade, exceto nas questões históricas, foi buscar autores que utilizavam a teoria histórico-cultural como base teórica e que discutiam a criança, a infância e/ou o desenvolvimento humano.

Essa forma de pesquisa poderá ser encontrada durante todo o texto deste trabalho (Gil, 2002).

Para a coleta dos dados empíricos, precisávamos de um instrumento que nos proporcionasse, segundo Goldenberg (2000, p. 27),

[...] compreender as significações que os próprios indivíduos põem em prática para construir seu mundo social. Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos veem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados.

Decidimos então que utilizaríamos, como instrumento para a coleta dos dados empíricos, entrevistas, pois assim conseguiríamos conhecer o nosso objeto de estudo e todos os conceitos que influenciam esse objeto, pelo olhar das professoras, para que conseguíssemos captar a visão de mundo por elas. Pensamos então que seria mais interessante entrevistas com roteiro que não fosse fechado. Gil (2002) chama esse tipo de entrevista de parcialmente estruturada, com perguntas norteadoras, porém, deixando o entrevistado responder de maneira livre e descontraída para que o diálogo aconteça de forma mais natural possível, mas sem perder o rigor da pesquisa. Esse mesmo autor destaca que as entrevistas “parcialmente estruturadas servem para explorar pontos de interesse do entrevistador, ao qual guiará as entrevistas com base nesses interesses utilizando as perguntas norteadoras, mas que não são fixas” (Gil, 2002, p. 117).

Ressaltamos que as entrevistas fazem parte do texto desta obra, mas, em hipótese alguma, os entrevistados foram citados. Assim, utilizamos, como critério de diferenciação entre uma entrevista e outra, números, como entrevista 1, entrevista 2 e assim por diante.

O critério de escolha de realizar esta pesquisa no município de Inhumas se deve pelo fato de a universidade do curso de mestrado situar na mesma cidade, possibilitando aproximar a universidade com as instituições de educação básica, o que contribui para a educação da cidade. Para a escolha das instituições, tivemos como critério as que ofertassem todos os segmentos da educação infantil, creche e pré-escola, sem a mistura de outras etapas da educação básica. Assim, foi possível separar quatro instituições que já foram mencionadas no tópico anterior. Como critério de seleção dos entrevistados, optamos por sujeitos que atuassem na área da educação infantil, que estivessem na regência e disponíveis para participar da entrevista. Com isso, foi possível realizar onze entrevistas.

Outro critério importante a ser mencionado para a escolha do município de Inhumas como fonte para esta pesquisa foi a ausência de trabalhos que abor- dassem o tema e o objeto de estudo na localidade. Logo, este trabalho se

apresenta como pioneiro no município, contribuindo de forma significativa para a educação infantil local e representando uma produção acadêmica inovadora para a região.

Com as respostas obtidas nas entrevistas com as professoras, buscamos responder à pergunta norteadora do trabalho e compreender melhor a visão das professoras sobre o projeto pedagógico da rede municipal da cidade de Inhumas e sobre a sua prática. Como critério de escolha desse instrumento, baseamo-nos em Severino (2017, p. 131), que diz que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”, na busca por compreender o processo como um todo e considerando a obtenção dos dados qualitativamente e também as análises.

Para a análise dos dados obtidos com as entrevistas, utilizamos como instrumento para a compreensão da constituição dos sentidos e significados o núcleo de significação sistematizado por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que se fundamentam no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural. Compreendemos que os significados se constituem por elementos que vão além das aparências, porém, é necessária uma análise minuciosa, uma interpretação que busque ir além das palavras para encontrar o seu verdadeiro sentido (Aguiar; Ozella, 2006).

Nesse sentido,

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224).

Destacamos que esta análise metodológica dos dados está minuciosamente descrita na dissertação, portanto, para qualquer dúvida sobre esse procedimento poderão acessá-la no repositório da UEG.

Neste trabalho, também foi feita a análise documental, que se empenhou em perscrutar os documentos norteadores da educação infantil do município de Inhumas, ancorando-se na ideia de Lüdke e André (2013, p. 44-45), de que essa análise “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, além de ser uma “fonte de informações sobre o comportamento humano”. Os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

Para Gil (2002, p. 46), “os documentos constituem fonte rica e estável de dados, como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Analisamos pontos-chave nesses documentos, sobretudo os conceitos que eles atribuem aos pontos centrais desta pesquisa, sendo possível, a partir disso, apreender o sentido e o verdadeiro objetivo desses documentos.

PROCEDIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E ESTRUTURAÇÃO DA OBRA

Do ponto de vista científico, este estudo é relevante por contribuir com as pesquisas que já estão sendo feitas sobre este tema. Então, ao fazer uma pesquisa de exploração para conhecer o que estavam estudando sobre este tema, encontramos poucos estudos que discorressem sobre o desenvolvimento da criança, sobretudo o seu desenvolvimento humano ancorado na teoria histórico-cultural. Também não encontramos trabalhos que realizaram entrevista com os professores que abordassem a percepção deles sobre o desenvolvimento humano da criança, lembrando que o desenvolvimento que estudamos não é apenas o crescimento ou a aprendizagem dos conteúdos com a antecipação do ensino fundamental, ou ainda ensinar a ler, escrever e contar na educação infantil.

Interessa-nos o desenvolvimento humano multidimensional da criança e ele impactará diretamente a formação integral da sua personalidade, pensamento que tem sua base na teoria histórico-cultural. Segundo Aquino (2017), professor e pesquisador dessa teoria, para uma formação multidimensional, é necessário que o professor compreenda o desenvolvimento pelo viés cognitivo, mental, físico, ético, moral, afetivo, volitivo, bem como o conceito de instrução e educação para a teoria histórico-cultural, além de ter muito claro no seu trabalho as finalidades educativas.

Socialmente, esta obra é importante para contestar uma percepção persistente de que a educação infantil é inferior em comparação com outras etapas da educação básica, discussão que será abordada ao longo deste trabalho. Ainda destacamos que esta obra é relevante devido a uma luta que ocorre desde a década de 1970 em nosso país pela promoção de uma educação pública e de qualidade para as crianças pequenas, como será explorado nos capítulos seguintes após esta introdução. Neste momento, é importante ressaltar que tivemos avanços e retrocessos ao longo do caminho percorrido até aqui, reconhecendo que as

instituições de educação infantil são essenciais para o desenvolvimento tanto da criança quanto da sociedade como um todo.

Esta obra discute o desenvolvimento humano da criança. Nessa perspectiva, compreendemos que o ser humano não nasce humano; ele se torna humano e esse processo de tornar-se humano está profundamente ligado à apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Leontiev (2004) ressalta que as aptidões e características especificamente humanas não são transmitidas por caracteres ou pela hereditariedade biológica, mas pelo processo de apropriação da cultura no decorrer da vida, pela convivência e ensinamentos com as gerações anteriores.

Pasqualini e Eidt (2019, p. 61) complementam analisando que “[...] se as capacidades verdadeiramente humanas são objetivadas e transmitidas por meio dos objetos da cultura e das práticas culturais, a verdadeira fonte do desenvolvimento humano está fora dos indivíduos, e não dentro”. Dessa maneira, as condições sobre as quais a criança irá se desenvolver serão decisivas e determinantes para o seu desenvolvimento. Assim, compreendemos o quanto serão importantes as intervenções do professor nesse processo.

Na construção dos capítulos, consideramos a criança como um sujeito histórico, social e político. Reconhecemos que, na sociedade capitalista, sobretudo para a burguesia, a criança é frequentemente percebida como a-política, a-social, a-histórica e intemporal. Então, nossa premissa é dialogar e refletir sobre a historicidade da criança, mostrando o oposto da percepção comum, que ela é, de fato, política, social e histórica. Mantendo esse pressuposto, buscamos discutir a criança em sua totalidade, considerando todas as suas dimensões e aspectos.

Portanto, no Capítulo 1, abordamos a criança sob o ponto de vista histórico e social, discutindo sobre a criança e a infância. No Capítulo 2, discutimos a criança sob a perspectiva política que a envolve. Por fim, no Capítulo 3, discutimos alguns conceitos relevantes para o trabalho, como as finalidades educativas da educação e o desenvolvimento humano da criança pelo viés da teoria histórico-cultural também no contexto em que vivemos, além de analisarmos os dados obtidos por meio das entrevistas com as professoras. Cada capítulo foi organizado de forma que estudássemos o passado, compreendendo nosso presente e impulsionando-nos a construir um futuro melhor. A proposta é desenvolver o pensamento de uma criança histórica, social e politicamente, explorando como era a visão sobre a criança no passado e como desejamos que ela seja no futuro.

No Capítulo 1, discutimos o conceito de criança e de infância para compreendermos que a criança é um sujeito histórico e não um indivíduo e que a

infância é uma categoria social. Depois, percorremos o caminho histórico geral desde o século XIX até os dias atuais para compreendermos como a criança era vista na sociedade naquele tempo e como ainda é hoje, refletindo sobre o que mudou, se não mudou, como era e como compreendemos a criança na atualidade. Posteriormente, fizemos o caminho para buscar a concepção de criança e de infância para a nossa base teórica que é a teoria histórico-cultural. Dessa maneira, procuramos compreender a criança brasileira por diferentes caminhos, buscando a sua totalidade.

Logo em seguida fizemos o mesmo caminho, porém, no Brasil, pois a nossa história tem suas particularidades que precisam ser analisadas para compreendermos a criança no nosso país. O último tópico desse capítulo é contar a história de um sujeito apagado desse processo, buscando entender como é a criança goiana e inhumense, que é o local onde fizemos nossa pesquisa. Isso se fez necessário para a construção de uma identidade na cidade pesquisada.

No Capítulo 2, discorremos sobre as políticas que interferem diretamente na vida e na concepção de criança na sociedade. Após, discorremos sobre a educação das crianças a partir da década de 1970, educação que girava em torno do assistencialismo a fim de compensar as carências gerais da criança. Em seguida, tratamos das políticas educacionais que interferiram na educação da criança brasileira, e assim passamos pela CF de 1988, procurando o que ela trata da educação. Depois, buscamos entender quais foram as interferências da Declaração de Jomtien na educação do nosso país e relatamos o Estatuto da Criança e do Adolescente criado em 1990.

Nesse capítulo, também refletimos sobre o neoliberalismo e suas implicações para a nossa educação, tratando sobre o que a LDB 9.394/96 apresenta para a educação infantil. Depois, discutimos sobre a Lei de complementação da LDB, nº 12.796/13, que antecipa a obrigatoriedade da educação básica para quatro anos, quando a educação infantil se torna obrigatória, em específico a pré-escola. Por último, discutimos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 até 2024, que estabelece metas para a educação no nosso país e para a educação infantil, tratando da universalização e de um período para que ela aconteça.

O último tópico desse capítulo aborda os documentos norteadores da educação infantil, a BNCC e o DC-GO, momento em que fizemos uma análise desses documentos, buscando os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e criança, visto que são os documentos utilizados pela rede municipal da cidade de Inhumas para nortear os trabalhos nas instituições. No fim desse capítulo, ainda começamos a analisar os dados obtidos com as entrevistas. Então,

verificamos quais os documentos que as professoras utilizam como base no seu planejamento, qual o conceito que elas têm de criança e de infância.

No Capítulo 3, iniciamos contando o contexto histórico em que foi elaborada a teoria histórico-cultural e um pouco da história do seu criador: Vigotski. Discutimos conceitos centrais da teoria histórico-cultural que também são relevantes para o nosso trabalho, as finalidades educativas da educação tanto no contexto brasileiro quanto para a teoria histórico-cultural. Após essa discussão, analisamos as respostas das professoras que participaram da pesquisa para avaliar com qual proposta elas se identificavam. Depois, analisamos o conceito de desenvolvimento humano para a teoria histórico-cultural, bem como o papel do professor e as necessidades das crianças. Após esse percurso, analisamos as respostas das professoras para as questões sobre o desenvolvimento humano.

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E SOCIAL

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre, cem modos de escutar,
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar. [...].*

(Loris Malaguzzi, *Ao contrário, as cem existem*)

Iniciamos este capítulo com um trecho desse poema por considerarmos que nele é apresentada uma concepção de criança, além de mostrar aspectos que são relevantes para refletirmos sobre uma educação pública de qualidade para as crianças, sobretudo, as crianças da educação infantil. Nessa argumentação poética, percebemos a importância de uma educação que preserve a sua infância, que respeite seus direitos, bem como seus anseios quanto à aprendizagem, que possibilite à criança criar e recriar sua realidade na sua imaginação, formulando vários contextos e definindo conceitos sobre este mundo e sobre ela mesma. Nele também é exposto que a criança possui várias formas de se comunicar com o mundo e diversos mundos para conhecer, sonhar e criar.

Vigotski (2018b), precursor da teoria histórico-cultural, ressalta que, embora a criança tenha menos elementos que um adulto para compor a sua imaginação, ela confia e vivencia mais os seus impulsos imaginativos.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência

de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. (Vigotski, 2018b, p. 26-27).

Em um primeiro momento, a imaginação depende da experiência, pois é ela que fornece elementos para compor a imaginação e a atividade criadora da criança, mas, em um segundo momento, é a experiência que se apoia na imaginação, adquirindo uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano, que é a possibilidade de criar mundos novos, sonhar com diversas possibilidades e ainda assimilar experiências históricas e sociais que não tenham vivenciado (Vigotski, 2018b).

Diante da análise de comparação imaginativa entre o adulto e a criança, certamente, ela terá menos elementos imaginativos, assim como a sua linguagem verbal terá um repertório menor, ao passo que a linguagem corporal também não se expressará da mesma maneira que a de um adulto. Ademais, Vigotski (2018b) ressalta que é completamente compreensível que a imaginação da criança se diferencie do adulto, visto que ela adquire formas diferentes em cada período do desenvolvimento infantil ao longo da vida, tornando-se perigoso esse tipo de comparação, visto que ambos estão em fases diferentes e com formações psicológicas distintas. Todavia, essa analogia já foi realizada ao longo da história e continuou contribuindo para que não tivéssemos uma visão da criança como um sujeito com necessidades próprias.

Vigotski (2018b, p. 15-16) nos ajuda a pensar o quanto é importante preservar a atividade criadora da criança:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

Nesse sentido, é importante ampliar as experiências da criança e como são sentidas as suas vivências para que ela tenha uma diversidade de elementos consistentes o bastante para constituir a sua atividade de criação. Vigotski (2018b, p. 15) explica que o nosso “[...] cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. Estimular a atividade criadora da criança e a sua imaginação é um dos aspectos que lhe proporcionará o alcance de todo o seu

potencial, pois a imaginação e a criação são uma condição totalmente necessária na vida e em toda atividade mental humana (Vigotski, 2018b).

A imaginação é que dá base para a atividade mental da criança, fazendo com que, ao longo da vida, ela se transforme num ser humano que se dedique a fazer o exercício de compreender o passado através da cultura. Contudo, esforçando-se para não permanecer nele ou apenas fazer uma reprodução do velho, mas, sim, aperfeiçoando sua própria identidade, construindo o futuro e vivenciando de forma mais natural o seu presente. Dessa forma, Vigotski (2018b) nos faz refletir sobre a importância de voltarmos constantemente ao passado para compreendê-lo e entender como chegamos ao presente, no nosso momento atual, para não repetirmos os erros cometidos historicamente. Para tanto, precisamos da nossa imaginação e da atividade criadora, uma vez que esses aspectos são construídos através da diversidade de experiências e vivências que são proporcionadas na infância. Vigotski (2018b, p. 44) reforça que “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores”.

Sendo assim, é fundamental que a criança seja estimulada nas suas potencialidades máximas nessa fase da vida para apreender os elementos fundamentais para a sua formação humana. Um dos estímulos que Mello (2007) defende, sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, vem do processo formativo. A autora ressalta que é de responsabilidade desse processo “organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (Mello, 2007, p. 89).

Reforçam essa ideia os autores Longarezi e Puentes (2015, p. 7), estudiosos do enfoque histórico-cultural, que explicam que precisamos buscar “[...] alternativas psicológicas e pedagógicas mais eficientes, menos cognitivistas, mais humanas e integrais que ajudem na formação de uma personalidade singular e completa, não pela metade como tem sido feito até agora”. Nesse contexto, percebemos a preocupação e a relevância em potencializar ao máximo o desenvolvimento humano para que a criança atinja a sua completude como ser humano. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 301) nos alerta:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Logo, o ser humano, ao nascer, necessita desenvolver e aprimorar suas capacidades verdadeiramente humanas, ou seja, apropriar-se dos conhecimentos construídos ao longo do tempo para dar continuidade nos estudos, nas pesquisas e reconhecer-se integrante da humanidade por meio da cultura, da história e das grandes obras do passado. Para melhor demonstrar essa ideia, Leontiev (2004) destaca que é preciso nos apoiarmos nos ombros das gerações anteriores para desenvolvimento e aquisição de conhecimentos diversificados e experienciados pela humanidade e também para desenvolvimento das faculdades verdadeiramente humanas.

Assim, Luria (2017a) acredita que a criança pequena, já se apropriando da cultura do homem, dispõe de instrumentos próprios, tanto mentais quanto físicos, para dominar e resolver os problemas que lhes são postos e que o aspecto cultural, tão importante na teoria histórico-cultural, é o que irá oferecer à criança ferramentas para construir esses instrumentos. Mas é claro que isso irá acontecer da sua maneira e com os elementos que ela já adquiriu ao longo da sua breve trajetória no mundo.

Sarmiento (2005, p. 371) reforça que as crianças “[...] possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação”. Dessa forma, compreendemos que a cultura será determinante para a construção da criança como sujeito no mundo, mas é importante lembrar, como posto no poema de Malaguzzi (2018), em Sarmiento (2005) e Vigotski (2018b), que a criança tem um jeito próprio de pensar, de agir, de perceber e compreender o mundo e isso é construído ao longo da sua infância com a cultura influenciando-a intensamente.

Para compreendermos o quanto é importante estudar o passado, o quanto determinante será a cultura na construção da personalidade da criança, é preciso inteirarmos do conceito de cultura. Trotski (1981, p. 51) assim analisa:

Cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal [...]. Mas o momento em que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando o homem seguiu pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza.

Desde que o homem começou a transformar a natureza, ele começou a produzir e a acumular cultura. Logo, esta é uma criação humana. Pino (2005) ressalta que a natureza já está dada, a cultura transforma o dado natural, mas

não a cria. O que o ser humano cria e produz é cultura. Então, o homem transforma a natureza, adaptando-a, em partes, ao objetivo de uma determinada atividade social e assim ele produz vida social.

Utilizando as reflexões de Vigotski (2018b), fazendo esse exercício de compreender o passado, a cultura que foi produzida ao longo do tempo para pensar o futuro, modificando o nosso presente, Mello (2007) esclarece que a forma como compreendemos e pensamos a criança e a infância atualmente é o resultado de uma construção histórica e social dos últimos duzentos anos. Sendo assim, é um conceito que vem sendo construído desde o século XIX. Por isso, é tão importante fazer esse percurso histórico, compreendendo as mudanças pelas quais os conceitos passaram ao longo do tempo ou poderemos perceber que não mudaram, que apenas se adequaram ao modo de vida atual.

A CRIANÇA PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao longo da história social da criança da classe trabalhadora, percebemos que ela é apagada da sociedade no sentido das suas reais necessidades. Todavia, já podemos observar que a sociedade capitalista não enxerga a criança filha da classe trabalhadora tal como ela é, pois não vê a pobreza e a miséria como um fator desencadeante da desigualdade social e nessas condições vivem um número considerável de crianças do nosso país. Nesse contexto, elas são privadas de vários elementos importantes para o seu desenvolvimento. Assim, ao invés de resolver o problema central que é a desigualdade social, criam-se opções de amenizar, de esconder e até de culpar a classe trabalhadora por estar e permanecer nessa situação de vulnerabilidade social (Faria, 1997; Kramer, 2006).

Diante dessas condições desencadeadas pelo modo de vida determinado pelo capitalismo, a criança pobre passa a ser percebida como uma criança burguesa incompleta. Por essa visão, a criança é desvinculada da sua historicidade, da sua cultura e do seu contexto social, pois a criança burguesa é compreendida pela sociedade como um recipiente vazio que precisa ser preenchido (Faria, 1997; Kramer, 2006). Diferentemente dessa concepção de criança, a teoria histórico-cultural enxerga a criança na sua historicidade, no seu contexto social e cultural e ainda ressalta que esses elementos são necessários para potencializar o seu desenvolvimento.

Osorio (2019) alerta que o capital se fortalece no rompimento da totalidade do ser humano, fragmentando a sua existência, concebendo seres individualizados, a-históricos e intemporais. Dessa maneira, constituem-se a alienação e o trabalho alienado, que, para Chauí (1980, p. 22), “é aquele no qual o

produtor não pode reconhecer-se no produto de seu trabalho; porque as condições desse trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador [...]”.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2021, p. 224) complementa analisando que “[...] a alienação consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda nos outros homens”. Portanto, o trabalhador não se reconhece no seu trabalho, atividade que constitui a essência humana, sendo então o seu trabalho totalmente desvinculado da sua vida, isto é, ou ele produz algo que não pode comprar ou o trabalho já é tão fragmentado que ele não conhece a totalidade do produto, fruto do seu trabalho. Como passa a não representar mais o que ele é, a sua essência, desempenha essa determinada função apenas por uma questão financeira.

Assim como o trabalho dele é fragmentado, a sua vida também se constitui dessa forma. Quando o trabalhador não consegue se enxergar na sua totalidade, perde-se o sentido da sua existência. Nesse viés, vale ressaltar que a teoria histórico-cultural traz outra concepção de vida, visto que ela enxerga o processo educativo e o ser humano na sua totalidade como um ser histórico, social e cultural, como será visto a seguir.

Sobre a criança, Vigotski (2018a) analisa que ela não é um simples adulto de tamanho pequeno. Luria (2017b) então acrescenta que, psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura, inclusive, a sua forma de interpretar o mundo é diferente. Nesse sentido, compreender que a criança seja um adulto pequeno é negar-lhe suas necessidades e particularidades próprias, bem como a possibilidade da infância. Acreditamos que a criança não se difere do adulto apenas no seu tamanho, mas ainda na sua forma de pensar, agir, enxergar o mundo e refletir sobre ele. Dessa maneira, o funcionamento do seu organismo e a forma como o seu psicológico se organiza, bem como suas estruturas psicológicas que estão em formação, são diferentes de um adulto.

Luria (2017b, p. 102) analisa que a criança “modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta”. Isso significa que a criança percebe e age no mundo de maneira diferente do adulto. Diferente não significa errado, apenas destaca que ela não interage com o mundo da mesma forma que um adulto, não devendo ser comparados. Por isso é tão importante compreender o processo de desenvolvimento da criança para não agir com ela como se estivéssemos agindo com um adulto. Sendo assim, Luria (2017b, p. 86-87) ressalta que “[...] na verdade tudo indica que o mundo das percepções infantis difere profundamente do nosso, dos adultos.

Quando Luria (2017b) se refere à cultura primitiva, ele está querendo dizer que a criança, ao chegar à escola, não é uma tábula rasa ou um papel em branco. Desse modo, ela não chega à escola sem conhecimento, pois já reflete as marcas de sua cultura. Ela possui conhecimentos adquiridos culturalmente, uma bagagem prévia e alguns conceitos que estão em processo de formação, até porque a escola não é o primeiro ambiente social que a criança frequenta. Todavia, é importante ressaltar que a criança ainda não teve uma influência sistemática de algum ambiente pedagógico, mas já chega à escola equipada com determinadas habilidades culturais próprias, à sua maneira, sabendo enfrentar, por si mesma, problemas e algumas tarefas culturais, mas o conhecimento científico ainda está sendo apresentado para ela.

Vigotski (2018a) analisa que a criança não é um ser inferior ao adulto, mas que se difere dele qualitativamente e essa diferença se dá na estrutura de todo o seu organismo e da sua personalidade. Assim, podemos concluir que a criança tem qualidade própria de pensamento, de consciência, de imaginação e de ação sobre o mundo, tendo o seu organismo características próprias de funcionamento. Mukhina (2022) define que é na primeira infância e na idade pré-escolar, entre zero e sete anos, que começa a se formar a personalidade da criança, ou seja, quando ela começa a desenvolver a consciência do mundo. Sendo assim, essa comparação da criança com um adulto, cujas raízes estão na Idade Média, não possui respaldo na teoria histórico-cultural, pois ela é um ser que precisa ser pensado, estudado e concebido de uma maneira completamente diferente.

No tocante à personalidade, Elena Evgueniévna Kravtsova, neta de Vigotski, falecida em 2020, e Guennadi Grigorievitch Kravtsov, marido e companheiro de Elena (2019), estudiosos e pesquisadores da teoria histórico-cultural em Moscou, na Rússia, definem personalidade da seguinte forma:

[...] o problema da personalidade são o alfa e o ômega do objeto da psicologia histórico-cultural. A personalidade é uma pessoa tomada “pelo interior”. De maneira mais geral e abstrata, a personalidade é a consciência e seus instrumentos, ou seja, consciência mais corpo e psique. A consciência não é instrumental, enquanto tudo que há na psique – pensamento, emoção e, até mesmo, a vontade – nada mais é do que instrumentos da realização da vida humana. (Kravtsov; Kravtsova, 2019, p. 29).

Posto isso, podemos dizer que a personalidade é o que constitui a pessoa, é o que a define no mundo e ela é constituída pela consciência e seus instrumentos, a psique e o corpo. Dessa maneira, compreendemos que o ser humano constitui-se pelo corpo, pensamento, emoção e vontades, ou seja, a sua personalidade constitui-se como consciência e a sua consciência constitui-se física, intelectual e emocionalmente. Assim é o sujeito na sua totalidade. É relevante ressaltar que a

personalidade começa a ser formada na infância, por isso é tão importante proporcionar à criança o máximo de experiências e vivências qualitativas nesse período.

No entanto, é preciso chamar a atenção de que a consciência não é um mero instrumento da personalidade. Portanto, este trabalho se contrapõe a essa lógica fragmentada do capitalismo que nos atravessa. Acreditamos que a consciência seja a forma como a personalidade se constitui. Assim como o social está para o ser humano, a consciência está para a personalidade, sendo como ele se constitui como sujeito. Inclusive, a sua personalidade irá desenvolver-se conforme ele toma consciência de si, do lugar que ocupa no mundo. Desse modo, poderá desenvolver também a consciência de classe, tão necessária para se compreender o modo de vida no sistema capitalista (Marx, 2017; Kravtsov; Kravtsova, 2019; Vigotski, 2018a).

Depois de compreendermos como o ser humano se constitui, voltamos à discussão sobre a concepção da criança para a teoria histórico-cultural. Vigotski (2018a, p. 29-30) analisa que:

Assim como a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade.

A teoria histórico-cultural como base epistemológica nos ajuda a compreender a criança na totalidade de cada etapa da sua vida e entendemos que cada uma delas seja importante no processo de desenvolvimento humano e de suas potencialidades. Não pensamos as finalidades educativas para que a criança se torne um adulto melhor, uma vez que a preocupação com o desenvolvimento da criança não é essa. Se pensarmos assim, a vida seria somente passagens, uma constante preparação e nunca uma chegada porque ela está se preparando para a adolescência, o adolescente está se preparando para a vida adulta, o adulto está se preparando para a velhice. Destacamos que a vida não é somente isso. Cada fase tem a sua beleza, a sua particularidade, as suas demandas e a sua qualidade própria, sendo então preciso cuidar de cada uma delas na sua essência, na sua especificidade.

Pasqualini e Eidt (2019) nos ajudam nessa tentativa de compreender a criança, analisando que é preciso superar a concepção dela como um sujeito passivo, vulnerável, e entendê-la não apenas como objeto, mas sim como um

sujeito no seu processo de desenvolvimento. Desse modo, ela não precisa aguardar que alguém faça algo por ela ou que alguém lhe mostre a todo momento como deve ser feito algo, pois pode criar seus próprios caminhos. Quando devidamente estimulada, a criança tem curiosidade o bastante para ir em busca das suas próprias investigações, experiências, questionamentos e das respostas para as suas indagações. É claro que essa busca acontece quando ela não é polida pelo meio onde está inserida. Pensando então, precisamos levar em consideração sempre o que a criança já sabe e não ressaltar a todo momento o que ela ainda não sabe, lembrando que ela precisa construir o seu conhecimento deste mundo, degrau por degrau, ao invés de alguém lhe entregar tudo pronto.

A criança não é uma tábula rasa ou um papel em branco em que o adulto vai colorindo e preenchendo como ele quiser. O adulto precisa estar presente como mediador e orientador nesse processo de desenvolvimento da criança. Assim, ela não é somente um resultado das influências do seu meio ou da assimilação que faz de tudo que acontece a sua volta. Leontiev (2017, p. 120) analisa que “uma criança que domina o mundo que a cerca é uma criança que se esforça para agir neste mundo”. Nessa análise, Mello (2019, p. 97-98) acrescenta que “[...] a criança é sujeito de seu processo de aprender, o que significa dizer que ela age ativamente com o corpo, a mente e as emoções – ou seja, com seu desejo e seus afetos”. Portanto, a criança consegue identificar o seu lugar no mundo e tornar-se sujeito da sua própria vida, agindo e se esforçando para transformá-lo, um sujeito consciente de si mesmo e do mundo onde vive.

Sobre o processo de desenvolvimento da criança, Zaporózhets (1987) analisa que entre 0 e 6 anos as crianças se desenvolvem intensamente por diferentes atividades práticas, podendo ser intelectuais ou artísticas. O autor afirma que nessa fase se inicia a formação de ideias, da sua personalidade, dos seus sentimentos e hábitos morais, ou seja, é uma época em que há uma atividade intensa de formação do sujeito. Por esta razão, acreditamos ser muito importante uma educação infantil pública que potencialize não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento dessa criança, como o próprio Zaporózhets (1987, p. 247) reforça:

De acuerdo con esta concepción, las condiciones pedagógicas óptimas para la realización de las posibilidades potenciales del pequeño, para su desarrollo armónico, no se crean por medio de la enseñanza forzada, supertemprana, dirigida a acortar la infancia, a convertir antes de tiempo al niño en preescolar, a éste en escolar, etc.¹

1 De acordo com esta concepção, as condições pedagógicas ideais para a concretização das possibilidades potenciais da criança, para o seu desenvolvimento harmonioso, não são criadas através do ensino forçado, superprecoces, que visa encurtar a infância, transformar a criança pré-escolar em uma criança escolar etc. (Zaporózhets, 1987, p. 247; tradução nossa).

Para possibilitar o máximo de desenvolvimento das potencialidades da criança, é preciso criar condições favoráveis para que isso aconteça. Porém, é preciso deixar claro que, para a teoria histórico-cultural, potencializar não é antecipar a fase escolar, assim como não é adiantar o conteúdo para que a criança aprenda antes, pensando que essa ação irá facilitar esse processo quando de fato chegar à fase da escolarização, que compreende o ensino fundamental. Não é antecipando fases que se potencializa o desenvolvimento da criança, mas, na verdade, explorando todas as suas capacidades humanas dentro de cada fase do desenvolvimento que se compreende o processo de potencializá-la (Zaporózhets, 1987).

A população de uma maneira geral, educadores e professores acreditam que, antecipando etapas, a aprendizagem de conteúdos se tornará mais fácil, mas é o contrário disso. Quando se antecipam conteúdos que a criança somente aprenderia mais à frente, estão apenas pulando determinadas aprendizagens e etapas de desenvolvimento fundamentais que lá na frente, no seu desenvolvimento, irão fazer falta, porém, pode ser que seja tarde.

Potencializar é proporcionar à criança possibilidades e estímulos para que ela consiga conquistar o máximo do seu desenvolvimento humano. Para tanto, é preciso sempre lembrar que a criança tem suas necessidades próprias e essas necessidades não são a de antecipação de conteúdos da próxima fase. Para a criança de 0 a 5 anos, não cabe a escolarização, pois, nessa etapa, não se trata de ensino, mas sim de uma concepção de educação no seu sentido mais amplo e total da criança, por isso chamada de educação infantil (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Dando continuidade a esta discussão acerca da compreensão da concepção de criança, Vigotski (2010, p. 289) ainda contribui, ressaltando que:

A criança não é um ser acabado mas um organismo em desenvolvimento, e consequentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio. A criança se desenvolve de maneira irregular, constante, através da acumulação de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos de forma ondulatória [...].

O desenvolvimento e a aprendizagem na criança não se acabam, visto que acontecem de forma constante, contínua e ondulatória. Mesmo quando este sujeito passar para outras fases da vida, esse desenvolvimento irá continuar, claro que de uma maneira diferente, mais devagar e menos intensa. Contudo, o aprender nunca se esgota, é ininterrupto, pois a vida é movimento e o processo de aprender acontece durante toda a vida porque somos seres aprendentes. Para tanto, são várias as interferências que contribuem, sendo uma delas o meio, mas

também a cultura, porque eles são determinantes para estimular e dar continuidade nesse processo constante e ondulatório de desenvolvimento. No entanto, para que ele seja potencializado, é preciso ter um meio e relações sociais que sejam estimulantes. Então, no caso do desenvolvimento estimulado dentro de uma instituição pedagógica, esse precisa ser compatível com o período de desenvolvimento em que a criança se encontra (Vigotski, 2010).

Mukhina (2022) ressalta que a criança se parece bem pouco com o adulto. Assim, numa breve convivência ou numa simples observação do cotidiano de algum ambiente que tenha criança, podemos perceber que ela pensa e sente de forma única, diferente e particular. A autora reforça que a criança ainda não consegue fazer muitas coisas ou coisas diversas, claro que se comparada a um adulto, e isso se dá pelo fato de ela estar no processo de conhecer esse mundo, as pessoas, as relações, o meio, a cultura. Tudo para ela é novo, inclusive o seu corpo, como ele se move.

Desse modo, ela está no processo de conhecer a si mesma, mas, mesmo a criança estando nesse processo, ela já compreende algumas coisas. Logo, não podemos nos limitar e levar em consideração apenas o que ela não sabe, mas sim o que ela já sabe, que já assimilou e tem acumulado no seu processo de desenvolvimento. O ponto de partida para a mediação do conhecimento e da apreensão dele por parte da criança é o que ela já consegue fazer, e a base para isso é compreender o processo de desenvolvimento na sua totalidade, para então ter sustentação teórico-epistemológica para potencializá-la. Sendo assim, Mukhina (2022, p. 49) acrescenta:

Toda a vida da criança depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto. Aprende a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a sentir e a se controlar. Em outras palavras, não só as ações práticas, mas também os atos psicológicos da criança são resultado de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos o quanto é importante que a criança esteja em contato com um meio e com relações sociais que sejam significativas, o que será um ponto determinante para o seu desenvolvimento e, consequentemente, para a sua vida. Ressaltamos que, embora a sobrevivência da criança dependa bastante de um adulto, não é para esse adulto fazer tudo para ela. Fazer tudo corresponde a deixar que essa criança aprecie as suas próprias experiências, que vivencie realizar tarefas cotidianas e às vezes simples da vida, como tomar um banho sozinha, comer, brincar etc. Lembramos que não é importante para essa criança que ela seja carregada no colo o tempo todo porque ela necessita ser estimulada para a independência, pois consegue desempenhar diversas tarefas

sem auxílio, claro que com a orientação, mediação, supervisão e cuidados de um adulto (Mukhina, 2022).

Discorremos, neste tópico, sobre a concepção de criança na teoria histórico-cultural e vimos que ela é um sujeito social, dinâmico, curioso, participe do seu processo de desenvolvimento, que já carrega em si suas potencialidades que estão na iminência de serem desenvolvidas, mas que depende muito do estímulo que terá para conquistar suas potencialidades como ser humano. Mello (2007, p. 90) considera que, quando a criança for percebida como um ser histórico-cultural, “[...] é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia”.

Portanto, a concepção de criança da teoria histórico-cultural a vê na sua totalidade, como um ser histórico, social, cultural e político, que se constitui física, intelectual e emocionalmente como um sujeito ativo, curioso e competente de corpo inteiro em todo o seu processo de desenvolvimento.

A CRIANÇA NO CONTEXTO GERAL EM DIVERSOS MODOS DE VIDA

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, como um ser concreto na sua materialidade, nos mais diferentes espaços e períodos históricos. Sendo assim, não podemos parar o tempo para estudá-la e nem considerar as experiências vividas de um só lugar ou região do mundo. Desse modo, estamos estudando a criança historicamente para entender alguns posicionamentos em relação a ela na atualidade (Kuhlmann Jr., 2015).

Com esse pensamento, compreendemos que, para percebê-la na sua concretude, é preciso tomar como base que ela está em constante movimento no tempo e no espaço, sendo, dessa maneira, que ela se torna sujeito histórico. Kuhlmann Jr. (2015) ressalta que é difícil encontrar registros diretos da vida privada da criança no seu cotidiano e como foi a sua infância. Porém, há uma grande quantidade de informações sobre a sua vida pública, que envolve as instituições destinadas a atender os pobres e a classe trabalhadora, como médicos, filantropos e estadistas.

Kuhlmann Jr. (2015) enfatiza que não é a criança que escreve sua própria história porque tudo o que sabemos sobre ela foi um adulto que escreveu, sendo importante lembrar que esse adulto já foi uma criança. Por isso, por mais que exista um distanciamento do pesquisador e do seu objeto, as análises terão a influência da experiência de vida do sujeito que pesquisa sobre a criança. Portanto,

é a visão de alguém em uma determinada fase da vida, que não é a infância, que escreve a sua visão sobre um sujeito (criança) em uma outra fase da vida.

Não são apenas as classes populares que não têm registros diretos das crianças. As fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. (Kuhlmann Jr., 2015, p. 30).

É preciso ter zelo quando um adulto escreve sobre a criança, pois são realidades distintas. Por mais que o adulto já tenha sido criança, ele foi em uma outra época, em um outro contexto. Assim, Kuhlmann Jr. (2015, p. 30) analisa que “[...] por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica, por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve”. Nessa análise do autor, a infância é um outro mundo, pois ela tem a sua própria maneira de enxergar e compreender o lugar onde vive, sendo que essa é de acordo com a sua vivência e a sua pequena experiência de vida. Pequena aqui se dá pela pouca idade, visto que, em muitas ocasiões, com uma história de vida bem significativa, podemos considerar uma experiência bem extensa. Olhar por outro lado não é outro mundo, uma vez que a criança está inserida no mesmo lugar e tempo histórico que os adultos. Ela se desenvolve nesse contexto interagindo um com o outro, criança/adulto, criança/criança. Desse modo, Kuhlmann Jr. (2015, p. 30) destaca:

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Conforme destacado pelo autor, a criança participa das relações sociais de acordo com o tempo e o lugar onde vive e que elas acabam influenciando consideravelmente o seu desenvolvimento e comportamento. Isso significa que essas relações sociais não acontecem apenas psicologicamente (interno), mas também social, cultural e historicamente (externo). Sendo essas relações sociais parte integrante da vida da criança, ela influenciará consideravelmente o seu desenvolvimento. Desse modo, quando Vigotski (2018a, p. 90) argumenta que “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade”, compreendemos que a criança só adquire qualidades e características humanas na interação com o outro.

Assim, o seu desenvolvimento está intimamente ligado ao que Vigotski (2018a) chama de “meio”. Define que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas. Consequentemente, se essas características estiverem ausentes ou se o meio não for o ideal, não se desenvolverão na criança a atividade humana, as características especificamente humanas, a qualidade que corresponde ao sentido humano. Pino (2010), um pesquisador da área de psicologia educacional na perspectiva da psicologia histórico-cultural, define o meio como aquele lugar, espaço onde a criança estiver inserida. Dessa forma, é o meio que a rodeia, do mais próximo e restrito ao mais amplo e diverso. Destacamos que o meio, para Vigotski (2018a), não é apenas o ambiente de educação formal como escolas e instituições educativas, uma vez que pode ser considerado também como o ambiente familiar e outros espaços que essa criança frequenta.

Estabelecendo uma conexão entre o que Kuhlmann Jr. (2015) chama de relações sociais e o que Vigotski chama de meio, Vigotski (2018a) faz a análise de que o homem é um ser social, que vive em sociedade em contato com outros de sua espécie. Ele analisa também que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas e é fonte de desenvolvimento. Pino (2010) então define que o meio é o que nos rodeia desde o mais próximo ao mais distante, e Vigotski (2018a) sintetiza que, se no meio o estímulo for ausente e a forma humana ideal também, a criança desenvolverá não como deveria, mas de uma maneira mais lenta, pois há nele crianças com idades semelhantes e isso também é um elemento que auxilia no processo de desenvolvimento da criança.

Compreendemos que as relações sociais são um elemento que constitui o meio. Segundo Pino (2010, p. 750), “como se pode ver, [...] o elemento social componente desse meio revela-se de uma importância maior, pois não é por nada que as relações sociais constituem como [...] fundamento das funções humanas superiores”. Sendo assim, as relações sociais que Kuhlmann Jr. discorre estão presentes no que Vigotski (2018a) e Pino (2010) chamam de meio, sendo um elemento constitutivo dele.

Nós não nascemos humanos e somente nos humanizamos no contato e na convivência com o outro. Kuhlmann Jr. (2015, p. 20) ressalta que, “[...] para características culturais específicas ocorrerem, seriam necessárias experiências específicas durante a infância”. Desse modo, Vigotski (2018a) nos conduz a pensar na importância de um meio que seja significativo para o desenvolvimento da criança, pois o meio influencia a vivência da criança, vivência que gera uma experiência. Podemos então concluir que o meio define o desenvolvimento da criança, por isso a importância de um meio que proporcione experiências significativas e que potencialize o desenvolvimento. Nesse caso, o meio não é

apenas um ambiente, mas sim uma fonte de desenvolvimento, como afirma Vigotski (2018a).

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. (Vigotski, 2018a, p. 91).

O meio precisa ser rico de experiências significativas para o desenvolvimento humano da criança, não porque ela precisa crescer e se transformar em um adulto produtivo para a sociedade, pensamento que corresponde ao modo de produção capitalista, mas porque a criança tem suas particularidades e suas necessidades nessa fase da vida. Outrossim, é relevante que isso seja levado em consideração nesse processo de construção da criança enquanto sujeito para que ela chegue ao máximo do seu desenvolvimento e das suas potencialidades.

Posto isso, quando o modo de produção muda, mudam-se as relações sociais, conseqüentemente, mudando também a forma de tratar e de cuidar da criança. Ao fazer o percurso histórico tentando compreender como era o relacionamento com a criança, percebemos que há uma relação intrínseca entre as relações sociais, modos de produção e a forma como a criança é vista pela sociedade. Portanto, as concepções de criança e de infância são conceitos construídos, social, histórica e culturalmente. Faria (1997, p. 9) afirma que “[...] é possível sustentar que a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”. Assim, quando Kramer (2006) analisa que, no feudalismo, período que compreende a Idade Média, a criança exercia um papel produtivo como um adulto, ela não era vista pela sociedade de uma maneira diferente de um adulto. Talvez possamos dizer que esse período histórico seja a raiz da concepção de que a criança é um adulto em miniatura, pensamento que iria perdurar até o século XX.

Como não se enxergava a criança com características e necessidades próprias, esperava-se o adulto em miniatura crescer para se tornar um adulto produtivo. Nessa época, também não se dava muita atenção à criança, visto que o índice de mortalidade era muito alto, morrendo muitas nesse período. Assim, era vista como um ser que não fazia falta. A criança só ganhava atenção quando se percebia que ela tinha “vingado”, ou seja, que tinha sobrevivido às moléstias/doenças da infância, o que só acontecia a partir dos sete anos de idade. Quando ela sobrevivia, já entrava diretamente no mundo dos adultos. Apesar de haver muitos cuidados com a criança nesse momento, não se investia muito

emocionalmente nela, pois existia uma grande probabilidade de essa criança não sobreviver a essa fase da vida (Kramer, 2006).

Ainda na análise de Kramer (2006), quando se supera o período histórico em que a mortalidade infantil tinha os seus índices mais elevados, percebe-se a necessidade de cuidar da criança e de escolarizá-la, preparando-a para uma ação futura, surgindo assim a demanda por instituições que iriam cuidar dela. Muda-se a forma de organização da sociedade e isso faz com que se tenha uma alteração na maneira como a criança é vista. Essa preparação para uma ação futura persiste ainda na atualidade e que é bastante disseminada quando se trata da educação das crianças da educação infantil.

Sobre o alto índice de mortalidade infantil e a visão da época acerca da criança, Ramos (2010, p. 18) destaca que,

[...] entre portugueses ou outros povos da Europa, a alta taxa de mortalidade infantil verificada no decorrer de toda a Idade Média e mesmo em períodos posteriores, interferia na relação dos adultos com as crianças. A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto “cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos”, isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas.

Nesse período, não se tinha um sentimento de infância desenvolvido, não se identificava uma diferença relevante da criança em relação ao adulto. Como a expectativa de vida dela era bem baixa, utilizava-se ao máximo sua força de trabalho para que suas vidas fossem bem aproveitadas, não se dando um tratamento especial para elas. Desse modo, eram consideradas um adulto de tamanho pequeno ou seu estado era considerado apenas como uma transição para a vida adulta e executando as mesmas tarefas que eram de responsabilidade dos adultos. Percebemos, pelos relatos dessa época, um rebaixamento e uma desvalorização da criança perante a sociedade, como se ela não fosse importante, ou fosse vista apenas como uma fase que precisa passar rápido (Faria, 1997).

Identificamos então que a desvalorização da criança passa pela Idade Média, período em que não se tinha distinção entre a criança e o adulto, perdurando essa depreciação também na Idade Moderna, época em que já se tinha o desenvolvimento do sentimento da infância. Para demonstrar essa desvalorização da criança e da infância na Idade Média, Abramowicz (2018), a partir do quadro de Velázquez, denominado “As meninas”, obra de arte produzida no ano de 1656, que retrata Maria Teresa, nascida em 1651, na época da pintura então com cinco anos, analisa a imagem e declara que não existe criança naquele

quadro, não sendo possível reconhecer as características que se identificam em uma criança.

Consideramos que, nesse período, não havia um sentimento de infância porque não se via a criança na sua especificidade, com necessidades próprias, e não sentia que ela precisava ter essa fase preservada. Isso porque não era vista como criança, tal como conhecemos hoje, e muito menos a infância, fase em que a criança tem necessidades e características próprias, pois o sentimento de infância é um sentimento moderno (Abramowicz, 2018).

Segundo Abramowicz (2018), o que se vê no quadro não era uma criança, mas sim uma pessoa adulta pequena ou até mesmo uma miniatura de um adulto, pois se vestia e se portava como tal. O quadro claramente tinha a representação de uma pessoa adulta e talvez a única característica de uma criança fosse a sua altura, mas isso não é característica suficiente para representar uma criança. Ariès (2022, p. XX) complementa expondo que “[...] a criança então, mal adquiriria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos, de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude”. Essas etapas, para esse autor, são essenciais nas sociedades evoluídas de hoje.

Na Idade Moderna, percebemos o surgimento do sentimento da infância, pois a criança passa a ser paparicada e se torna educável, formando então um sentimento de família e de infância. Logo, a família se torna uma instituição educativa, educação que perpassa a moralização das crianças, com o objetivo de torná-las futuramente pessoas honradas, honestas e homens racionais. Assim, fora do ambiente familiar, a educação perde seu caráter empírico e adquire uma forma mais pedagógica e teórica. Essa missão de educação era estendida aos nobres, burgueses e classes populares (Faria, 1997).

O pensamento da época era o de moralização e de enquadramento da criança, uma vez que essa era considerada frágil e incompleta. Nesse sentido, Faria (1997, p. 13) faz a análise do sentimento de infância dessa época:

O uso de castigo corporal, o chicote, pelo mestre, para a correção dos estudantes, tornou-se comum nas escolas e nas famílias durante esse período. [...] A aplicação do castigo estava associada à ideologia que considerava a natureza infantil como sendo frágil e incompleta, o que legitimava o adulto para exercer uma autoridade constante sobre a criança. Essa prática, que é social e não natural, produziu formas de autoridade social onde os mais “poderosos” dominam os “fracos”. A concepção de natureza frágil da criança era compartilhada pela pedagogia “tradicional”, que considerava a natureza dos garotos originalmente corrompida, cabendo a educação disciplinar e inculcar regras, através da ação direta do adulto e da permanente transmissão de modelos.

Como a criança, nessa época, era considerada frágil, fraca e sua natureza classificada como corrompida, era de responsabilidade da educação moralizar e disciplinar essas crianças. Cabia ao adulto a incumbência de mostrar-lhe modelos de como deveria ser ao se tornar um adulto. Percebemos, então, na Idade Moderna, a mesma concepção que estava presente na Idade Média, o de que a criança é um adulto em miniatura. Contudo, nesse período, o distanciamento da criança e do adulto não se restringia somente a esse pensamento. Podemos observar que, apesar de o sentimento da infância estar presente nessa época e de a criança passar a ser cuidada e paparicada, foi estabelecida uma relação de poder entre eles, em que o adulto poderoso dominava a criança que era o ser mais fraco e frágil. Desse modo, a criança permanece em posição de inferioridade em relação ao adulto, sendo considerada como um ser inferior e desvalorizada pela sociedade. No contexto educativo, não poderia ser diferente, uma vez que esse ambiente pode ser considerado como uma reprodução do sistema vigente (Faria, 1997).

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, é consolidado o modo de produção capitalista, marcando então o início do capitalismo, período dominado pela industrialização da sociedade, pelo trabalho assalariado e pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia (Faria, 1997). Nesse período, acontece a fragmentação da sociedade, separando os adultos das crianças e os ricos dos pobres. Os ricos, que podemos chamar de capitalistas, detinham boa parte do capital econômico do mundo, sendo os que compravam a força de trabalho dos pobres. Por esses não possuírem capital econômico, precisavam vender a sua força de trabalho e então ganhavam um salário para conseguir meios para a sua subsistência. Isso resultou numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas e com uma desigualdade exacerbada, pois essas classes viviam em condições materiais bem diferentes (Faria, 1997).

Osorio (2019) considera que o sistema de reprodução capitalista está baseado fundamentalmente na superexploração da força de trabalho, gerando diversas consequências, o que ele chama de agudas fraturas sociais, como uma ilha de riqueza em meio a um mar de pobreza, miséria, desemprego e trabalhadores prematuramente esgotados. Isso nos mostra que as dimensões civilizatórias desse sistema é a barbárie. Adorno (2022) define barbárie como uma agressividade e um ódio primitivo que leva a um impulso de destruição e um perigo de que toda a civilização venha a explodir. Assim, para esse autor, “[...] há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” (Adorno, 2022, p. 169-174). Portanto, há uma violência acentuada sem motivos plausíveis que nos levem a ela e à superexploração dos trabalhadores, em que o único motivo aparente que podemos

observar é o lucro constante, mesmo que signifique explorar os trabalhadores de maneira desumana.

Na sociedade capitalista, temos a separação da criança burguesa e da criança pobre ou proletarizada. Assim, o conceito de infância desse período está intimamente ligado à classe social a qual a criança pertence. Logo, o nível de valorização da infância pelo adulto dependerá da classe social em que a criança estiver inserida. Desse modo, o que passa a ser um fator determinante e discriminatório para esta sociedade são as condições econômicas das famílias (Faria, 1997). Como a escolarização da criança também passa a ser determinada por fatores econômicos, a entrada e a permanência da criança na escola irão depender da classe social na qual a sua família se encontra. Conforme Faria (1997, p. 16),

Foi instituído o ensino primário destinado às classes populares e o secundário para a burguesia e aristocracia. Desde então, o critério para ingresso nas escolas passou a ser a condição dos pais. O secundário, que era um ciclo longo, somente podia ser frequentado por aqueles que tinham condições de seguir até o fim para, mais tarde, tornarem-se adultos eruditos, pensantes, mandantes e, conseqüentemente, sucessores dos grupos hegemônicos. Os outros enveredavam pelo primário, um ciclo de pequena duração e exclusivamente prático, destinado à formação de mão-de-obra executora.

Então, é instituída a dualidade da educação, uma para os pobres/proletários e outra para os ricos/burguesia, com dois objetivos distintos, uma direcionada para uma educação mais básica e rápida e a outra mais extensa, consistente e aprofundada, com o mínimo possível de conteúdos a se aprender, voltada mais para a prática e para a execução de tarefas. Dessa forma, a preocupação era a de formar mão de obra que não pensasse muito para que o mais breve possível fosse servir ao capital, pois os trabalhadores proletariados se esgotavam cedo por conta das condições de trabalho.

O capital precisava constantemente de mão de obra e, quanto mais a burguesia se enriquecia, mais mão de obra também era requisitada. Assim, o objetivo não era o de ensinar as crianças das classes populares a pensar, a desenvolver o raciocínio lógico, mas apenas a executar uma tarefa. Logo, mesmo essas crianças tendo disponível o ensino primário, elas não conseguiam frequentar porque precisavam trabalhar desde cedo para ajudar sua família financeiramente. Como ficavam sem tempo ou esgotadas para frequentar a escola, essa, então, na escala de prioridade na vida, ficava como dispensável diante da fome, tornando-se uma ilusão oferecer uma educação para os pobres (Faria, 1997).

Marx, no livro *O capital – volume I*, nos mostra as condições de trabalho das crianças pobres no contexto capitalista do século XIX:

Wilhelm Wood, de 9 anos de idade, “tinha 7 anos e 10 meses quando começou a trabalhar”. Desde o começo, ele “*ran moulds*” (carregava as mercadorias já moldadas para a sala de secagem e voltava trazendo os moldes vazios). Chega ao trabalho todos os dias às 6 horas da manhã e o deixa por volta das 9 da noite. “Trabalho até às 9 horas da noite todos os dias da semana. Assim foi, por exemplo, durante as últimas 7 ou 8 semanas.” Portanto 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos! (Marx, 2017, p. 318).

Partindo dessa reflexão, uma criança de sete anos que trabalha quinze horas por dia em condições subumanas é uma barbárie, mas é isso que o capital faz com a criança proletária, sem nenhum respeito e consideração pela sua qualidade de vida, pela sua infância, enxergando-a apenas como mais uma que irá gerar riqueza para a burguesia. Marx (2017, p. 364) analisa os anseios do capitalismo e esclarece que “[...] o direito à igual exploração da força de trabalho é o primeiro direito humano do capital”, com uma jornada de trabalho que já é uma violência para um adulto. Para uma criança, então, o capitalismo, conforme Marx (2017, p. 337), “[...] usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo”.

Dessa maneira, o trabalhador, assim como a criança, não é visto pelo capitalismo como um sujeito, mas somente como uma força de trabalho. Como os trabalhadores adultos se esgotavam prematuramente, mais da metade dos trabalhadores eram crianças menores de treze anos de idade.

Em virtude de sua insalubridade e repugnância, a manufatura é tão mal-afamada que apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora, como viúvas semifamélicas etc., entregam seus filhos a essas fábricas: “crianças esfarrapadas, semifamélicas, totalmente desamparadas e sem instrução”. Das testemunhas ouvidas pelo comissário White (1863), 270 eram menores de 18 anos, 40 eram menores de 10 anos, 10 tinham apenas 8 anos e 5 apenas 6 anos de idade. A jornada de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno e horários irregulares de refeições, normalmente realizadas no próprio local de trabalho, empestado por fósforo. Nessa manufatura, Dante veria superadas suas fantasias mais cruéis sobre o inferno. (Marx, 2017, p. 320)

Com crianças esfarrapadas, famintas e sem instrução alguma sendo submetidas a um trabalho explorador, com longas jornadas de trabalho para conseguir meios para a sua subsistência, percebemos claramente a contradição presente nesse modo de produção. Faria (1997) mencionou que as crianças da classe trabalhadora frequentavam apenas a escola primária, enquanto a escola secundária era reservada para a burguesia, sendo acessível apenas a esta, que tinha condições de permanecer na escola até alcançar esse nível de educação. Todavia, com carga horária de trabalho de quinze horas por dia, a permanência na escola não seria possível para a classe trabalhadora, pois se as crianças frequentassem a escola não teriam o que comer e, se optassem por trabalhar, não conseguiriam

tempo para estudar. A escolha é clara. Nessa sociedade com modo de produção capitalista, quando a fome fala mais alto, os estudos deixam de ter valor.

Marx (2017, p. 317) ressalta que as crianças eram submetidas ao trabalho forçado para produzirem a sua subsistência, “[...] enquanto seus membros se atrofiam, seus corpos definham, suas faces desbotam e sua essência humana se enrijece inteiramente num torpor pétreo, cuja mera visão já é algo terrível”. A essência humana é retirada da criança quando ela é submetida a essas condições de trabalho. Algumas eram tão pequenas que precisavam ser colocadas de pé em cima de cadeiras para que ficassem da altura de um adulto e assim conseguissem executar o trabalho (Marx, 2017).

A essência do homem, para Saviani (2021), é o trabalho. Assim, ele analisa que “[...] o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (Ibid., p. 223). O homem precisa realizar trabalho, pois, se submetido à natureza como os animais, ele perece. Saviani (2021, p. 223) salienta que, “em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si, e esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho, portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos, logo o que o homem é, o é pelo trabalho”. Os animais têm sua existência garantida pela natureza, bastando adaptar-se a ela. Mas, para o homem, isso não basta, uma vez que ele precisa agir sobre a natureza para transformá-la e ajustá-la às suas necessidades e esse é o trabalho do ser humano, porém, isso é a sua essência, diferindo daquele já mencionado no tópico anterior, o trabalho alienado.

É preciso refletir também sobre uma outra contradição, apontada por Marx (2017, p. 474), de que “[...] toda criança, para que possa ser empregada numa dessas estamparias, precisa ter frequentado a escola por pelo menos 30 dias e por não menos de 150 horas durante 6 meses”. Com essas condições, a criança frequentava a escola a cada seis meses apenas para cumprir as horas que eram determinadas a fim de que pudesse voltar novamente ao trabalho.

Nesse sistema imposto às crianças proletárias, o mais importante era o trabalho em detrimento de sua educação. Assim, quando retornavam para a escola após seis meses de trabalho, elas se encontravam no mesmo ponto em que estavam no começo dos seus estudos, não se lembrando dos conteúdos que tinham visto na instituição de educação, pois já haviam perdido toda a aprendizagem que construíram no período em que ficaram na escola (Marx, 2017). Não havia uma regularidade e uma progressão do ensino. Constantemente, perdiam o que tinham conquistado e precisavam voltar aos ensinamentos iniciais, portanto, mais uma contradição do capitalismo e, consequentemente, mais uma ilusão de que se estava fazendo algo para a classe trabalhadora.

Nesse período capitalista, apesar de haver dois tipos de criança na sociedade, a burguesa e a proletária, a visão de criança que é disseminada pela classe dominante é a da criança burguesa, padronizando e universalizando a visão de criança e de infância, como se ambas possuíssem o mesmo padrão de vida e as mesmas necessidades. Assim, segundo Faria (1997, p. 17):

[...] o uso do modelo da criança burguesa na sociedade contemporânea não condiz com a realidade capitalista, pois a maioria das crianças não é de origem burguesa, não goza de um padrão mínimo de vida, não lhes são oferecidas oportunidades de ensino e, desde cedo, trabalham seriamente. Nesse sentido, o modelo universal e abstrato de infância, parece falacioso e mistificado, uma vez que a criança é um ser histórico e social. A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar, e proteger. Esta concepção de infância escamoteia e trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade.

O modelo de criança e de infância disseminado pela classe dominante não condiz com a realidade da maioria das crianças, visto que a maior parte da população é proletariada. Como são realidades muito distintas, as crianças proletárias viviam em condições inadequadas ou um padrão mínimo para se viver, mas é interessante para a burguesia disseminar o modelo burguês a fim de passar a impressão de que a desigualdade social não existe e assim controlar a classe trabalhadora. Dessa maneira, os proletariados enxergam o mundo pelo modo de vida da classe dominante e estabelecem como se esse modelo fosse o verdadeiro e único.

A concepção que se tem da criança, nesse período, é a de que ela é um ser incompleto e economicamente improdutivo, pois, para o capitalismo, o primordial é a geração de lucratividade e rentabilidade. Assim, a educação das crianças proletárias só se torna interessante quando, em algum momento de suas vidas, irá propiciar faturamentos ou gerar ganhos para os capitalistas. Até então, elas são indivíduos que acarretam despesas. Como a criança é dependente do adulto para produzir a sua subsistência, isso no modelo burguês, e a criança proletária precisa ajudar a complementar a renda da família, é então estabelecida uma relação de subordinação entre adultos e criança. Produz-se assim uma hierarquia em que essa subordinação perpassa a relação da criança trabalhadora com o adulto da família, mas também em relação ao seu patrão, pois depende dele a subsistência da criança e de seus familiares (Faria 1997; Kramer, 2006).

Percebemos, ao longo deste tópico, que a concepção de criança, desde a Idade Média até o capitalismo, passa por mudanças, porém, não muito significativas, visto que algumas formas de ver a criança ainda permanecem. Com isso, podemos refletir o quanto essas raízes conceituais históricas são fortes.

No caso brasileiro, que tem suas particularidades, diferentemente da Europa, o Brasil é um país colonizado, o que já nos deixa em condições de dominação desde o período em que os portugueses chegaram ao país, escravizando indígenas (povos originários) e trazendo negros do continente africano para também serem escravizados.

Enquanto o mundo ocidental já tinha passado pela primeira revolução industrial e o modo de produção da maioria dos países já era o capitalismo, o Brasil ainda era um país escravocrata.

História da criança no Brasil

No Brasil foi um país que se constituiu como colônia antes da sua formação como república. Assim, o processo de colonização deixou marcas profundas no nosso ser e está enraizado na nossa essência como brasileiros. Logo, por mais que sejamos uma república, os desdobramentos da colonização ainda estão em nós. O que vivemos hoje Walsh (2009) chama de colonialidade, significando que, mesmo com o fim da colonização, a lógica colonial ainda está presente nas nossas vidas, na forma como enxergamos o mundo e como pensamos e agimos.

Sendo assim, Walsh (2009) analisa que a colonialidade estabeleceu estruturas até hoje permanentes nos países colonizados, mantendo padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Afirma que a raça, o racismo e racialização são elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. Dessa maneira, estabelece o eurocentrismo como hegemônico, determinando como um processo natural a superioridade do povo europeu em detrimento dos povos indígenas que aqui já estavam e dos negros que foram trazidos para o nosso país.

Como esse processo de dominação faz parte da nossa história há bastante tempo, podemos afirmar que isso é parte integrante da nossa construção como pessoas até os dias atuais. Por essa razão, o capitalismo, quando aqui se estabeleceu, encontrou um país colonizado. Assim, a dominação e a exploração já faziam parte do povo brasileiro, da nossa constituição como pessoa. O princípio do capitalismo é a exploração do homem pelo homem. Como analisa Osorio (2019, p. 26-27), “[...] o capital é simultaneamente exploração e dominação”. Então, podemos considerar que, ao deixar de ser um país escravocrata e adotar o sistema capitalista, apenas modificamos a maneira de exploração e dominação, persistindo a exploração do homem pelo homem, o que fez manter a ideia de que um é superior ao outro.

Nosso recorte para tratar da criança no Brasil será a partir do século XIX, quando ainda éramos um país escravocrata, o que deixou de ser apenas no final desse século. Foi um período agitado para o Brasil porque iniciamos o século como um país escravista, mas, em 1888, aconteceu a abolição da escravidão e, em 1889, o Brasil deixa de ser uma monarquia e torna-se uma república, finalizando o século com uma outra forma de organização da nossa sociedade. Nos documentos históricos desse período, livros, textos, diários de viajantes, a criança é pouco mencionada, mas quando o é, retratam-na como um adulto, pois aquele era um mundo de adultos e elas já eram treinadas desde pequenas para pensarem como um, o que nos permite compreender a concepção de criança dessa época.

A infância, nesse período, era apenas uma passagem sem muita importância, um intervalo para as crianças se tornarem adultos, por conseguinte, um adulto em miniatura, visto que a fase mais importante da vida é a de adulto. Porém, é preciso destacar que muitos documentos dessa época não traziam referência da idade das crianças nos seus relatos. Por esse motivo, não será possível defini-los em muitos momentos deste estudo, mas entendemos como criança sujeitos de 0 a 12 anos, sendo a faixa etária que abrange o nosso objeto de estudo a de crianças de 0 a 5 anos (Scarano, 2010).

No século XIX, as crianças negras, em situação de escravização, em algumas situações, eram aceitas para integrar o mesmo ambiente dos brancos, especialmente aquelas que tinham algum talento artístico. Isso não quer dizer que a discriminação não existia ou que não havia uma distinção das crianças negras em relação às brancas, existia, sim, até porque as crianças negras eram usadas para distrair os brancos, com a função de divertir ou alegrá-los, fosse cantando, representando ou até fazendo cambalhota. Elas eram submetidas a essa exposição desde muito cedo porque a mãe trabalhava na casa dos brancos como ama de leite e cuidando da casa (Scarano, 2010).

Observamos, pelas análises de Priore (2010), as condições das crianças negras nesse período, muitas nem sequer permaneciam com suas famílias o tempo necessário para o desenvolvimento de uma criança, sendo logo expostas a situações degradantes. Como se não tivessem intelecto o bastante para desempenharem outras tarefas, o trabalho delas sempre era voltado para esforços físicos, pois esses eram considerados inferiores aos trabalhos intelectuais, seja ele na lavoura ou distraindo as famílias brancas e, para os pobres, essa era a melhor escola. As crianças negras, em muitas circunstâncias, eram vendidas a partir dos sete anos de idade, sendo retiradas de suas famílias e do lugar onde tinham vínculos sociais e afetivos. Essa era uma das maneiras de contenção dos negros.

Um costume das famílias da elite dessa época era o de ter amas de leite, que eram mulheres negras saudáveis que amamentavam as crianças da elite brasileira para que tivessem uma boa saúde e sobrevivessem às doenças da infância. Diante dessa circunstância, era permitido que as crianças negras frequentassem o mesmo ambiente das crianças brancas porque as suas mães eram necessárias para a criação das crianças da casa grande. As mulheres escravizadas que viviam nas casas dos senhores se alimentavam bem e tinham uma boa saúde. Assim, seus filhos, que também frequentavam a casa dos brancos e desfrutavam dos mesmos alimentos que eles, obtinham uma boa saúde, não porque eram valiosos, mas para um propósito de tornar saudável o filho dos senhores brancos, sendo responsáveis também pela criação deles (Mauad, 2010).

Sendo assim, o nascimento de um filho para as mulheres negras escravizadas não era visto como uma alegria ou como uma benção, pois essas mães já sabiam a vida que aquelas crianças teriam e que não seria nada fácil. Logo, após o nascimento, essas crianças precisavam ser deixadas para serem cuidadas pelos idosos porque as suas mães precisavam voltar logo ao trabalho. O abandono forçado desencadeava frequentemente a morte delas, uma vez que começavam a ser expostas à violência desde cedo (Scarano, 2010).

Para as crianças da elite na época do Brasil Império, cabia à família educá-las, estabelecer princípios morais e a escola instruí-las. A educação dos meninos e das meninas era diferente, sendo que, para as meninas, a responsabilidade de educá-las era das mulheres, e a educação dos meninos era de responsabilidade dos homens. Para as meninas, a educação possuía relação com o ambiente doméstico, voltado para o incentivo à maternidade e precisava desenvolver uma perfeição no piano para passar a impressão de delicadeza, sensibilidade e feminilidade para seus futuros maridos (Mauad, 2010).

Já para os meninos, Mauad (2010, p. 143) afirma que era uma educação “[...] voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhes permitissem adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual”. Então, com as funções sociais estabelecidas desde a infância, ainda estava garantida a continuidade desse sistema.

Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. Dentro desta perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsavelmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava. (Mauad, 2010, p. 143-144).

Observamos que somente para os meninos da elite era dada a possibilidade de potencializarem o seu desenvolvimento intelectual. Já para as meninas, cabia a responsabilidade de reprodução e cuidar do lar, tarefa que nessa época era colocada como inferior a uma educação intelectual. Porém, para as crianças pobres, restavam-lhes o entretenimento e a diversão dos brancos ou o trabalho nas lavouras. Observamos também que a vida da criança era uma expectativa, pois não sabia se ela sobreviveria às doenças da época. Assim, por mais que tivesse um sentimento em relação à criança da elite, a sociedade vivia na expectativa de essa criança tornar-se um adulto para perpetuar a linhagem da família e dar continuidade ao sistema estabelecido pela elite brasileira, ou seja, pelos homens brancos. Portanto, a visão de que a criança era um adulto pequeno estava estabelecida na sociedade oitocentista brasileira (Mauad, 2010).

Já as crianças (meninos) do meio urbano, na sua maioria os pobres enjeitados que a polícia recolhia nas ruas e alguns voluntários que eram filhos, netos ou sobrinhos de marinheiros, eram enviadas para a aprendizagem profissional na Marinha brasileira. Poderíamos pensar que isso fosse algo grandioso, inclusive, as famílias e tutores dessas crianças achavam que era um meio de ascensão social (Venancio, 2010).

Porém, essas crianças viviam em ambientes hostis, com bebidas alcoólicas, com homens constantemente bêbados, presenciavam xingamentos, além de serem submetidas a agressões físicas e a uma alimentação precária. É importante ressaltar que essas crianças foram escolhidas para integrarem a Marinha brasileira, quando perceberam que precisariam de muitas pessoas para enfrentar uma guerra. Assim, os comandantes superiores, entendendo que seria difícil alimentar um número elevado de marinheiros adultos, decidiram embarcar crianças porque elas consumiam menos alimentos, ocupavam menos espaço e poderiam executar trabalhos que adultos não poderiam e não conseguiam (Venancio, 2010).

Em 1865, o Brasil entrou em guerra contra o Paraguai e essas crianças foram recrutadas. Nos momentos de conflito, exerciam a função de porta-carvalho e eram os que levavam a carga de projeção e a estopilha para ser colocada nos canhões e nas demais armas de fogo das embarcações, portanto, eram atuantes no conflito. Diferentemente do que se fazia na Europa, que as crianças somente eram recrutadas como último recurso, o que já era inaceitável, aqui fizeram ainda pior porque, desde o início da guerra, as crianças foram recrutadas e enviadas para o campo de batalha. No Brasil, desde o século XIX, o desprezo pela vida da criança e a negação da sua infância já estavam presentes. Observamos também a concepção de criança exposta com essas atitudes, a de que elas eram menos valiosas que os adultos (Venancio, 2010).

Nesse momento, faz-se necessário abrir uma brecha na linearidade histórica para fazer um recorte e uma análise dos dias de hoje, e assim dar exemplo de que essa atitude ainda acontece atualmente. Como se não bastassem as crianças brasileiras ser submetidas a uma guerra em 1865, presenciamos atitudes semelhantes na atualidade, quando, após as eleições de 2022, os eleitores do candidato que perdeu fizeram bloqueios nas rodovias e na linha de frente foram colocadas crianças. Não é de espanto quando pensamos na trajetória desse candidato e constatamos que, constantemente, ele fazia apologia ao crime durante a campanha de 2018 e no seu primeiro mandato como presidente, em 2019, usava as crianças para tirar fotos fazendo “arminha” com as mãos, como também para segurar armas de fogo, expondo isso como se fosse algo bondoso e bonito de se ver (Metrópoles, 2022; Carvalho, 2021).

A reflexão que se faz dessas atitudes tem como conclusão exatamente o contrário disso. Essa atitude é muito prejudicial e nociva para a educação da criança. Percebemos o quanto esse candidato tratou a infância das crianças brasileiras com desprezo, retratando a sua concepção de criança. Assim, analisamos que as atitudes do candidato à Presidência que perdeu as eleições em 2022 têm raízes muito bem estabelecidas no nosso país, na guerra do Paraguai (Metrópoles, 2022; Carvalho, 2021).

Voltando ao século XIX, em 1888, acontece a abolição da escravidão no Brasil, ocasião em que muitos negros deixam as fazendas em busca de uma vida melhor nos meios urbanos, porém, sem um planejamento para acolhê-los. Eis que nas cidades acontece uma grande aglomeração de pessoas. Em 1989, acontece a Proclamação da República e o Brasil deixa de ser uma Monarquia e passa a ser uma República. Dourado, Dabat e Araújo (2010, p. 387) nos conduzem na reflexão sobre esta transição no Brasil:

Na passagem do século XIX para o século XX, médicos, juristas e políticos higienistas e eugenistas investiram no sentido de intervir na realidade das crianças pobres dos centros urbanos brasileiros. O fim da escravatura e o início da República marcaram, no Brasil, a construção de uma nova identidade nacional, vista pela elite política como meio de igualar o país às grandes nações europeias em um novo conceito de civilização e desenvolvimento.

No final do século XIX e início do século XX, a preocupação em cuidar da criança brasileira era compartilhada pelos grupos privados e filantropos, como médicos e associações de damas beneficentes, e não do poder público. A República preferia que esses grupos dessem assistência para as crianças que necessitavam ficar em instituições públicas, não se vendo com a responsabilidade e a necessidade de oferecer serviços sociais a elas.

Nesse período, quando se discutia a vida da criança pobre, eram diálogos voltados para a contenção dos aglomerados nos centros urbanos e para tornar essas crianças cidadãs úteis e produtivas para o país, visto que o capitalismo já estava em fase de implantação no Brasil e sempre foi de interesse do capital que crianças trabalhassem, seja no campo ou na cidade. Nessa época, o trabalho infantil na cidade era mais velado, enquanto no campo não se tinha preocupação alguma com as crianças, visto que era um trabalho considerado natural. Sendo assim, o campo foi marcado pela ausência de oportunidades educacionais (Dourado; Dabat; Araújo, 2010).

No início do século XX, como a preocupação com a criança era por parte dos médicos, suas inquietações envolviam principalmente as questões sanitárias, higienistas, cuidados com a saúde e alimentação. Dessa forma, a concepção de criança era a de um ser incompleto que precisava chegar à fase adulta para se tornar um ser completo. Essa concepção se agrava quando se pensa nas crianças pobres, pois se acreditava que as famílias dessas crianças não tinham condições de cuidar e de educá-las e por isso lhes eram oferecidos vários tipos de assistência, como podemos observar no Quadro 1 2. Parte dessa assistência acontecia na escola, com instituições educativas que tinham um caráter assistencial custodial, cuja finalidade era de suprir carências culturais, cognitivas, afetivas, nutricionais dessa criança que precisava frequentar instituições públicas (Kuhlmann Jr., 2015).

No período que compreende o século XX até 1988, ocorrem no Brasil diversos fatos relevantes para a conceituação e definição da criança e da infância. Esses acontecimentos estão especificados no Quadro 1, o qual apresenta a criação de órgãos com a finalidade de cuidar e preservar a infância da criança, cada um com os seus objetivos que estavam diretamente ligados a sua visão e concepção de criança. É importante ressaltar que todos esses fatos nos conduziram à concepção de criança e de infância que temos hoje. Sendo assim, é importante exibir quais eram esses órgãos, o ano em que foram criados, quando ocorreram mudanças ou extinções, seus objetivos e concepção de criança e infância (Souza; Kramer, 1989; Kramer, 2006).

Quadro 1 – Órgãos de cuidado da criança e da infância criados no século XX

Órgão	Ano de criação	Vinculação	Modificação/ Extinção	Objetivos/concepção de criança e infância
Departamento da Criança no Brasil	1919	(setor privado) Instituto de Proteção e Assistência à Infância	Continuava a existir em 1938.	A criança era vista como a solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade.
Departamento Nacional da Criança (DNCr)	1940	(setor público) Ministério da Educação e Saúde Pública	Subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951. Transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970, atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.	A orientação era fortalecer os programas destinados à família e à educação sanitária, enxergando a criança com carências culturais, alimentar e sanitária.
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	(setor público) Ministério da Educação e Negócios Interiores	Extinto em 1964. Surge em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada à Presidência da República. FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social a partir de 1974.	Esse estabelecimento atuava para evitar “a má influência do ambiente familiar” e para formar “bons e sinceros brasileiros” que servissem aos interesses da nação. Era mais um estabelecimento que enxergava a criança com carências culturais, com uma visão idealista e única de criança (padronização) e voltada para o homem que ela seria amanhã.
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	1946	(internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	Torna-se órgão permanente da ONU em 1964. Atua através de convênios com órgãos governamentais da esfera federal, estadual ou municipal.	Enfatizava a importância de preparar as crianças para contribuirem com o desenvolvimento do país e de uma educação voltada para a preparação para a vida. Mais uma vez a preocupação era com uma ação futura.

Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEPE)	1948	(internacional/setor privado)	Criação do Comitê-Brasil da OMEPE em 1953.	Enxergava a criança com carências culturais, acreditando que elas não recebiam formação cultural e educação em casa e precisavam ser preparadas para frequentar a escola. O objetivo era suprir as carências das crianças, visando ao assistencialismo.
Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)	1955	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	Incorporada ao Instituto Nacional de Assistência ao Educando em 1985. A partir de 1983, integra a Fundação de Assistência ao Educando (FAE).	Vinculada ao MEC, a preocupação era suprir as carências alimentares/nutritivas das crianças carentes em idade escolar. Ao invés de resolver um problema econômico, de desigualdade social, visava ao assistencialismo para suprir necessidades básicas das crianças.
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(setor público) Ministério da Saúde		Com o mesmo objetivo da CNAE, porém, vinculado ao Ministério da Saúde, seu discurso visava à segurança alimentar da população.
Projeto Casulo	1974	(setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social a partir de 1974.	Preocupava-se com a caracterização concreta da criança e negava que o programa tivesse caráter compensatório, porém, enfatizava a pré-escola como uma solução para os problemas de rendimento e do fracasso escolar.
Coordenação de Educação Pré-Escolar	1975	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	A partir de 1981, a COEPRE lança (e coordena) o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.	Esse programa claramente expõe uma educação compensatória nos seus objetivos. Visava suprir as carências nutricionais e culturais da criança e a pré-escola era proclamada como a solução para os problemas da escola.

MOBRAL	1981	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	Passa a integrar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Extinto em 1985, é criada a Fundação Educar. Em 1986, seu Programa Pré-escolar é transferido para a SETS/MEC que coordena – através das Delegacias Regionais do MEC – o Programa, agora executado pelos municípios.	O objetivo era expandir a pré-escola a baixo custo, utilizando mães voluntárias como mão de obra. Era responsável pela alfabetização e educação também das crianças de 4 a 6 anos, visando resolver os problemas das escolas. Porém, era um discurso contraditório. Como alfabetizar sem ter pessoas com formação para essa atividade profissional, pois quem fazia esse trabalho eram mães voluntárias sem formação pedagógica.
Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)	1985	(setor público) Ministério da Justiça	Promove ações e influências políticas destinadas a eliminar a discriminação contra as mulheres. Coloca, como prioridade de ação, a definição de uma política nacional de atendimento à criança de 0 a 6 anos.	A preocupação da criança é colocada junto com os direitos da mulher. Dessa maneira, podemos definir que enxerga a criança apenas como responsabilidade das mulheres e a diminui quanto às suas necessidades. É como se ela fosse menor na escala de prioridades sociais e ainda dividisse espaço com as mulheres, como se ambos tivessem os mesmos interesses e necessidades.

Fonte: Souza e Kramer (1989); Kramer (2006).

Percebemos, no Quadro 1, que a iniciativa privada e o poder público dividiam a responsabilidade com a criança desde o início do século XX, assim também ocorria com os diferentes ministérios (Justiça, Educação, Cultura e Saúde), que compartilhavam os cuidados com a criança, porém, todos voltados para uma abordagem assistencialista e para compensar o que lhes faltavam na família. Durante esse período, quando se pensava na criança, filha da classe trabalhadora, a constatação era de que sua família não conseguia suprir suas necessidades básicas e o poder público e privado precisavam intervir para que não lhes faltassem recursos.

Esses acontecimentos durante o século XX contribuíram para que mães se juntassem com os profissionais da educação para lutarem por instituições que oferecessem uma educação de qualidade para as crianças entre 0 e 6 anos de idade. Essas reivindicações e as greves de 1970, que pediam o fim da ditadura militar e também políticas públicas mais progressistas para a população, culminaram na promulgação da CF de 1988 e, em 1990, na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com o intuito de proteger a criança e a infância (Brasil, 1990).

O artigo 2º do ECA ressalta que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990). O artigo 6º complementa que “na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Brasil, 1990).

Kramer (2006) nos ajuda a compreender o quanto o nosso processo histórico foi intenso e excludente com as crianças. Mesmo com o ECA, alguns conceitos e concepções estão enraizados na forma como a sociedade vê a criança, sendo ainda hoje tratada como uma oposição ao adulto. Devido à falta de idade, de maturidade e de adequada integração social, percebe-se que a criança é sempre colocada como inferior ao adulto. Kramer (2006, p. 15) ainda chama atenção dizendo que, “[...] ao realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal”. A autora ressalta que esse corte por idade não é tão simples como parece e argumenta:

[...] ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as

atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (Kramer, 2006, p. 15).

Ressaltamos assim que é inadequado o conceito burguês imposto pela classe dominante, que existe uma população infantil homogênea, atribuindo o mesmo significado para todas as crianças, como se elas fossem iguais no seu modo de vida no seu contexto histórico. Conceber a criança dessa maneira é não aceitar a desigualdade social existente não só no Brasil, mas no mundo, e não compreendê-la na sua concretude. Kramer (2006, p. 16) diz que é preciso “entender a criança em relação ao contexto social, e não como natureza infantil”. Acrescenta que a ideia de “[...] uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes” (Kramer, 2006, p. 19).

Kuhlmann Jr. (2015) alerta que, quando passamos a estudar a historicidade da criança e da infância, podemos ter a impressão de que os cuidados com elas estariam melhorando ao longo da história, havendo, possivelmente, a preocupação em preservar a infância da criança. A preocupação com a sua educação, suas necessidades e a sua sobrevivência melhoraram, porém, continuamos a presenciar violência contra elas. Ressaltamos que a criança é o sujeito histórico nesse processo e ela passou a ter direitos e a não mais aguardar a chegada da fase adulta para começar a viver. Anteriormente, a criança passava pelo período de espera para saber se iria sobreviver à fase inicial do seu desenvolvimento, pois o índice de mortalidade infantil era muito alto, tendo em vista que as famílias não as valorizavam como um sujeito tampouco preservavam a sua infância até terem certeza de que ela passaria por essa etapa. Contudo, muitas vezes, isso só acontecia quando ela já tinha passado dessa fase ou já era vista como um adulto.

Dessa maneira, Kuhlmann Jr. (2015, p. 20) analisa que, por um lado, “[...] temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos [...]”. Ainda destaca que, com o desenvolvimento científico e tecnológico, houve uma valorização da criança, que “[...] passou a privilegiar as instituições para a infância, a escola primária, o jardim de infância, a creche, a reorganização dos internatos, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, a distribuição de leite

pasteurizado” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 60). No entanto, isso ainda não foi o suficiente para valorizar e atender toda a população infantil.

Compreendemos que a criança é diferente do adulto porque sua perspectiva é outra. Às vezes, os adultos têm uma visão mítica da criança, como se ela vivesse em um outro mundo, mas estamos todos inseridos em um mesmo contexto. Portanto, é tão importante compreender o processo de desenvolvimento da criança para que possamos acolher e preservar essa infância da melhor maneira possível, pois é nesse mundo que ela interage com outras pessoas e participa das relações sociais produzindo história como sujeito histórico que é. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 30),

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Das reflexões tecidas até aqui, percebemos que o conceito de criança e de infância é construído, social, cultural e historicamente. Ela passou a ser valorizada e reconhecida conforme o tempo passava e a mortalidade infantil diminuía, o que foi um fator importante para mudar algumas concepções que se tinha da criança. Dialogamos também sobre os possíveis motivos que resultam na desvalorização tanto da criança quanto da infância e percebemos que alguns autores, como Kramer (2006) e Kuhlmann Jr. (2015), em alguns momentos de seus livros, consideram criança e infância como sinônimos na sua definição. Cremos que isso pode ter ocorrido devido aos documentos que eles utilizaram para fazer suas pesquisas, porém, não se descartam a importância e a relevância que seus estudos têm para quem estuda este tema. Pelo breve estudo que fizemos, acreditamos que a criança é o sujeito, a infância é uma categoria social e é fundamental cuidar e educar a criança, preservando e respeitando o seu sentimento de infância.

Percebemos também o quanto a criança brasileira foi exposta a situações socialmente desumanas, que a desrespeitam como um sujeito e a sua infância. Galeano (2011, p. 20) faz a seguinte análise: as “crianças são, em sua maioria, os pobres; e pobres são, em sua maioria, as crianças, e, entre todos os reféns do sistema, são elas que vivem em pior condição, a sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta, jamais as compreende”. Diante dessa análise, precisamos mudar nosso posicionamento em relação à criança, romper com certos paradigmas que nos acompanharam até os dias de hoje.

Como a criança é um sujeito histórico, social e político, precisa ser colocada no centro desse processo a fim de ser percebida na sua totalidade para se compreender a sua infância e poder respeitá-la e preservá-la. Para tanto, existe o ECA, uma das legislações mais avançadas quando se refere à criança. Mas não basta só estar na lei, é preciso que as pessoas a conheçam, compreendem o que ela diz, os direitos que ela assegura, os motivos pelos quais ela precisou ser criada e toda a política de proteção às crianças brasileiras, para então mudar a realidade delas, sobretudo as da classe trabalhadora.

Neste tópico, compreendemos a situação da criança no nosso país, antes da CF de 1988 e depois da sua promulgação. No próximo tópico, discutimos a situação da criança no nosso Estado e, na medida do possível, apresentamos a criança no município onde foi feita esta pesquisa: Inhumas. Enfatizamos que será na medida do possível porque existem pouquíssimos relatos da situação da criança e da infância no município. A literatura que tivemos acesso enfatiza principalmente os grandes homens responsáveis pela fundação do município, com pouca menção às mulheres e praticamente nada sobre as crianças. Isso evidencia a relação limitada que o município estabelece com as crianças.

A criança no estado de Goiás e no município de Inhumas

Em um contexto geral, percebemos que a história da criança é deixada de lado em muitos momentos. Assim, em um primeiro momento, a criança é vista como um adulto em miniatura, como um ser inferior ao adulto. Então, não se via a necessidade de contar a história dela, uma vez que sua existência era considerada como a fase menos importante do ser humano, apenas uma etapa passageira (Faria, 1997). Em segundo, a história da criança é sempre contada por um adulto e depende do posicionamento dele se a história da criança for relevante ou não para a compreensão de criança, de infância e até para apresentar a importância dessa fase na construção do ser humano (Kuhlmann Jr., 2015). Em terceiro, tinha-se um alto índice de mortalidade infantil, portanto, a criança só passava a ter importância quando passava dessa fase da vida, quando a sua sobrevivência já estivesse garantida. A partir do momento em que isso era notado para o seu círculo social, ela já não era mais uma criança, o que acontecia por volta dos 6 ou 7 anos, idade em que passava a realizar atividades iguais a um adulto (Kramer, 2006).

Atribuímos a essas questões as poucas referências que encontramos sobre a vida da criança, pois não se achava relevante contar a história dela até a segunda metade do século XX, não se compreendia ainda a relevância dessa fase na vida e no desenvolvimento do ser humano. Assim, quando tentamos um estudo mais específico sobre ela, esse problema fica mais evidente, por isso partimos dos

seguintes questionamentos: quem é a criança goiana, de onde vêm suas raízes históricas e sociais, além de qual é a sua identidade. São perguntas muito importantes para uma pesquisa, embora haja poucos materiais para respondê-las.

Quando tentamos ser mais específicos, perguntando quem é a criança inhumense, quais são suas raízes históricas e sociais, de que ou com o que ela brinca, diante do apagamento dela na literatura, cabe o questionamento se ela existiu e de que forma foi essa existência. Como essas são questões mais difíceis ainda de responder, evidenciam-se a necessidade e a relevância deste estudo na tentativa de abrir portas para responder essas indagações sobre a criança, não apenas verificando a identidade, mas também para despertar em outros pesquisadores a curiosidade, a importância desta investigação e a responsabilidade de trazer mais um elemento para a história do município.

O povo goiano constitui-se no século XIX por diferentes grupos étnicos e por uma diversidade cultural. Por aqui tínhamos os colonizadores europeus, mas também os imigrantes japoneses, sírios, libaneses, os negros, muitos ainda escravizados, e os povos originários desta terra, os indígenas. Muitos viajantes europeus que, no século XIX, quando passavam pela região de Goiás, conforme Valdez (2003, p. 14), registravam “com indignação e críticas a forma goiana de viver, destacando que na Província de Goiás as crianças em sua grande maioria eram ‘filhos do pecado, da ilegitimidade e de uniões passageiras’”. Esse julgamento acontecia por conta da questão religiosa, mais específico do catolicismo, que acreditava que as crianças fruto de casamentos não religiosos eram filhos do pecado, considerados filhos ilegítimos (Valdez, 2003).

Na região de Goiás, eram muitas crianças nessas condições. A proporção era a mesma dentro da população branca, mas, para os filhos dos negros, escravizados, a proporção era bem maior, pois eram poucos negros que se casavam perante o catolicismo e isso era um desrespeito à moralidade da época, principalmente para os viajantes, que estavam de passagem, mesmo não sendo um costume que negros se casassem na igreja (Valdez, 2003).

Em Goiás, a situação da criança não era diferente do restante do Brasil. Valdez (2003, p. 12) analisa que “as crianças que habitavam a Província de Goiás igualmente eram vistas como pequenos adultos, delas era exigido comportamento de gente grande, eram vestidas como adultos, casavam-se cedo, trabalhavam precocemente”. Em território goiano, continua a se perpetuar o discurso de criança como um adulto em miniatura, pois as crianças não se diferenciavam dos adultos nem pelas roupas que vestiam e era exigido delas que se comportassem como um e muitas já eram colocadas em situação de trabalho.

Uma curiosidade é que, apesar de serem submetidas ao trabalho e de exigirem das crianças que se comportassem como adultos, Valdez (2003, p. 12) ressalta que, quando se tinha uma brecha, elas corriam para brincar, “soltavam suas meninices, sonhos, fantasias e agiam como qualquer criança em diferentes lugares e tempos históricos”. Isso nos remete à importância de se preservar a infância da criança, de que ela não é um adulto em miniatura e que é um ser em desenvolvimento e com necessidades próprias (Vigotski, 2018a). Por mais que fosse exigido um comportamento que não é próprio da sua idade, quando se tem uma possibilidade de liberdade e de brincadeira, é isso que a criança busca fazer.

Como percebemos, o trabalho infantil já fazia parte da vida da criança goiana, mas, em algumas circunstâncias, ele poderia ser agravado, como é o caso das famílias com poucas condições de subsistência, que davam suas crianças para outras famílias criarem, podendo ser dadas para amigos, parentes ou conhecidos. As crianças em questão eram chamadas de “bobos” e eram adotadas para atuarem como serviçais nos lares das famílias que estavam lhe adotando, inclusive, era bem comum quando alguém se casava receber como presente um “bobo” para desempenhar as tarefas domésticas (Valdez, 2003, p. 18). Essas crianças eram uma espécie de “serviçal de estimação”, que ficavam responsáveis por “carregarem água e lenha, lavavam, passavam e davam recados” e, em troca, recebiam um lugar para dormir e alimento, mas raramente poderiam viver a sua infância.

Com as crianças negras não era diferente. Assim, Valdez (2003, p. 18) apresenta que, como uma forma de caridade da “senhora bondosa e cristã”, essas crianças eram adotadas para serem criadas como filhos, mas essa “prática de ‘pegar para criar’ uma negrinha ou um negrinho, resquício proveniente da escravidão, fazia, dessas crianças adotadas, vítimas da violência doméstica, cujos maus-tratos levavam-nas até a morte em alguns casos”. Mais uma demonstração de que a criança era impossibilitada de viver sua infância, de tê-la preservada e voltada para o seu desenvolvimento, potencializando-o. Ao contrário, era submetida a trabalhos domésticos, para ser mão de obra apenas, sendo muitas vezes exposta a diversos tipos de violência, o que a impedia de desfrutar da sua infância, fase tão importante para o seu desenvolvimento (Vigotski, 2018a).

É importante ressaltar que esse costume de dar os filhos para adoção, ou até mesmo de abandoná-los, tenha chegado ao Brasil pelo processo de colonização, pois essa não era uma prática comum dos negros escravizados vindos diretamente da África e dos indígenas (Valdez, 2003). As crianças indígenas também não ficaram de fora do processo de adoção, porém, elas eram submetidas a uma adoção forçada, com a justificativa de que serviriam para civilizar os povos originários. Conforme Valdez (2003, p. 19), as crianças indígenas

[...] eram pegas como animaizinhos de estimação e serviam de presentes, muitas vezes resistiam, e fugiam de seus pais adotivos. Importante ressaltar que a criança indígena era adotada sem o consentimento de sua tribo ou de seus pais. Os relatos do século XIX apontam várias passagens de mães indígenas em Goiás que fugiam com seus curumins pelas matas, quando estranhos se aproximavam, o que demonstra uma relação muito íntima e próxima entre os adultos indígenas e suas crianças.

Em nome da civilização, já houve diversos tipos de violência com os povos originários e com os negros, e ainda continuam a sofrer, seja pela exclusão social e seu apagamento histórico ou pela desigualdade social que prefere esconder suas condições de vida. As crianças indígenas eram retiradas de suas famílias para que lhes fossem ensinados valores cristãos. Assim, muitos lares da capital goiana, na época a Cidade de Goiás, recebiam crianças indígenas, pois acreditavam que quanto mais cedo fossem retiradas de suas culturas e de seus costumes, mais fácil seria transformá-las em seres civilizados (Valdez, 2003).

Apesar de a Cidade de Goiás ter indígenas na constituição da sua identidade e ser bem próxima do Arraial de Goiabearas, como era chamado antes de se tornar o município de Inhumas, na história e na construção da identidade do seu povo, os indígenas não estavam presentes diretamente. Para que o município se desenvolvesse, houve a contribuição dos imigrantes japoneses, sírios, libaneses, italianos, espanhóis, dos colonizadores portugueses e dos negros, mas também de pessoas que já eram nascidas no Brasil, como os mineiros, paulistas e baianos, que se aventuravam para o interior do Brasil, chegando até a região de Goiás (Valdez, 2003; Moreira, 2004; Moreira; Nascimento; Abdalla, 2008).

Ainda sobre a questão do trabalho, em Inhumas, existiam famílias posseiras que se estabeleciam em terras que não eram habitadas. Elas tomavam posse dessas terras para trabalharem e assim se estabeleciam nelas, já que não tinham dono. Existiam também os agregados, que não tinham condições de se estabelecerem em alguma terra por serem despossuídos dos meios de produção. Esses pediam permissão para o proprietário rural e se assentavam com suas famílias nas terras que já tinham donos e passavam a desenvolver ali um trabalho familiar. Assim, toda a parentela precisava trabalhar para obter meios de subsistência para pagar ao proprietário da terra a porcentagem que lhe cabia sobre o que foi produzido, já que usufruíam da terra ou também a família toda se tornava empregada do dono da fazenda (Moreira, 2004).

Moreira (2004, p. 30) relata que “era por meio da opressão que se mantinha o trabalhador preso à terra, a exploração era resultado do processo de endividamento com o patrão [...] somente após a quitação das mesmas, poderia o trabalhador romper os vínculos que os uniam”. O trabalhador agregado, nesse

caso a sua família também, já que era trabalhadora dessa terra, só poderia sair da fazenda quando a dívida fosse paga, porém, era um caso de exploração e algumas dívidas apenas cresciam ao invés de chegarem perto de serem quitadas. Compreendemos que a criança, filha do trabalhador dessa terra, devido às condições de sua família, logo cedo precisava ir trabalhar para ajudá-la a pagar as dívidas com o dono da terra e para criar meios para a sua subsistência. Portanto, a criança da classe popular na região de Inhumas, precocemente, já era submetida às condições de trabalho (Moreira, 2004).

Em Goiás, apreciavam-se muito as festas religiosas, período em que os habitantes das fazendas se dirigiam à cidade para acompanhar os festejos e as crianças não eram apenas espectadoras, visto que também participavam das festividades. Como eram consideradas livres de pecado, eram anjinhos, reconhecidas pela sua inocência e sua pureza. Esta idealização e romantização da criança se aproximava da visão que a Igreja Católica tinha da criança, que era vista dessa forma até os seis anos de idade (Valdez, 2003). Devido a essa visão religiosa da criança, ela sempre era convidada nas festividades religiosas a representar os santos, os apóstolos de Jesus, os anjos. Conforme Valdez (2003, p. 43):

Os meninos e meninas participavam das festividades religiosas, não só como espectadores, mas também como protagonistas. Os pequerruchos desempenhavam papel de destaque nas inúmeras festas religiosas que aconteciam tanto em Goiás como no restante do Brasil. As crianças, reconhecidas pela sua inocência e pureza, eram escolhidas para representar santos e anjos em dias de festas, cuja prática provém da Idade Média, em que o culto ao Menino Jesus e aos santos-crianças, de qualidades notórias, colocava a criança como centro das atenções da sociedade cristã.

Essa é mais uma das formas de se ver a criança, nesse caso, na idade de 0 a 6 anos, que era considerada pura e inocente. Nesse período, as crianças andavam pela casa como se fossem um Deus. Era uma idealização extremada da criança que logo se acabaria, pois a meninice era bem curta e se encerrava aos 6 anos (Valdez, 2003). Essa visão da criança, conforme Valdez (2003), origina-se na Idade média e surge no século XIX através das tradições religiosas, das suas festividades. A idealização e a romantização da criança, vista como um anjinho, um ser divino, inocente, que nasce puro e é corrompido por esse mundo, dificultam a sociedade de enxergar as verdadeiras necessidades dela, o que realmente precisa para que tenha o seu desenvolvimento potencializado.

Apesar de muitas crianças em Goiás já trabalharem e terem uma vida difícil, ainda assim, quando possível, corriam para brincar. Algumas brincadeiras representavam a própria sociedade, como era o caso da brincadeira de “caça ao tesouro”, que era um resquício da época em que Goiás era uma sociedade

mineradora. Uma das principais brincadeiras regionais que temos em Goiás é o “bete”, que já era praticado por aqui desde o século XIX. Existiam também brincadeiras que representavam armas, como era o caso da arapuca, o bodoque e o estilingue, bem como o famoso jogo com bolinhas de vidro, mais conhecido como “bolinha de gude” (Valdez, 2003).

A região de Goiás é conhecida por ter uma diversidade na sua população e que, por isso, é considerada rica culturalmente. Muitas brincadeiras foram modificadas pela miscigenação, outras criadas de acordo com a região onde se morava, como era o caso da brincadeira com pernas de pau, que consistia em se equilibrar em cima de pernas de pau feitas de bambu, originalmente uma brincadeira indígena das crianças da tribo Xavante. Mas nem todas as brincadeiras ocorriam muito bem entre as diferentes crianças que habitavam a região de Goiás, como era o caso das crianças negras e brancas, que até se misturavam para brincar, mas, conforme Valdez (2003, p. 51), “apesar de se misturarem nas brincadeiras, os moleques não deixavam de ser o ‘saco-de-pancada’ dos meninos brancos, demonstrando, inocentemente ou não, seu lugar nas brincadeiras”. É importante definir que moleque, nesse período, era a forma como se chamava as crianças, filhas das mulheres escravizadas (Valdez, 2003).

As crianças goianas da classe popular logo cedo já eram submetidas às condições de trabalho infantil, não era nas grandes fábricas como na Europa, mas iam para o trabalho nas fazendas. Algumas crianças em condições de pobreza eram dadas para outras famílias criarem, porém, não era um tipo de adoção para se cuidar como um filho amado. Como conseguimos perceber, eram mantidas como trabalhadores domésticos sem possibilidades de viverem a sua infância. Já com as crianças indígenas, essas eram retiradas à força das suas famílias para serem inseridas nos costumes cristãos e assim se tornarem civilizadas (Valdez, 2003).

Conseguimos conhecer brevemente a criança goiana, como era sua vida na região que hoje chamamos de Goiás e conhecemos menos ainda a criança inhumense. Este é um tema que carece de mais pesquisas para que se possa dizer qual a identidade da criança da cidade de Inhumas. Contudo, percebemos que não era tão diferente assim da história da criança no Brasil ou até mesmo da história da criança na Europa porque os costumes podem ser diferentes, mas o conceito e a forma como se via criança se aproximavam bastante das visões do Brasil e da Europa.

Encerramos este capítulo, mas esperamos que o leitor tenha conseguido compreender as diversas situações às quais a criança é submetida, as diversas visões e conceitos de criança e de infância que foram discutidos aqui, sobretudo a diferença entre criança e infância, que, em muitos casos, são apresentadas

como sinônimos e, como percebemos, são diferentes, embora ambas estejam diretamente ligadas. No próximo capítulo, apresentamos mais uma forma de se ver a criança, com discussão no âmbito da política, como foi a sua educação no século XX e como está sendo nos dias de hoje, no século XXI. Foi importante este percurso até aqui porque os conceitos históricos e sociais da criança refletiram nas políticas em torno dela. Apesar de separados para estudo nesta pesquisa, na sociedade, eles estão entrelaçados.

Ressaltamos os limites desta pesquisa na concepção e no debate sobre a criança e a infância, sobretudo na cidade de Inhumas, que não se têm muitas referências sobre o tema, a criança é muito pouco mencionada e às vezes nem aparece na literatura disponível, sendo assim um assunto carente de pesquisa. Fica também a reflexão sobre o município de Inhumas não possuir a influência da cultura indígena, já que é tão próxima da Cidade de Goiás, mas compreendemos que os brancos, ao se apropriarem de uma determinada terra, diminuíam o território dos indígenas para se ter um controle maior sobre eles, conseguindo assim civilizá-los e catequizá-los. Pensamos que, talvez por isso, na criação da cidade de Inhumas, não há menção à cultura indígena ou, fazendo uma reflexão muito negativa, os índios poderiam ter sido dizimados daquele território. Salientamos que estas reflexões são baseadas no material que foi estudado.

Destacamos que, muitas vezes, a literatura não apresenta a idade da criança na sua análise. Sendo assim, no decorrer deste texto, o leitor, em alguns momentos, não encontrará a idade em que as crianças estavam quando passaram por uma determinada situação. Portanto, apesar de este trabalho focar na criança de 0 a 5 anos, nem sempre o que estiver sendo dito refere-se à criança nessa faixa etária, já que a literatura não deixa isso claro, fazendo apenas menção de que eram crianças. Mas, independentemente da idade, na atualidade, é um direito de toda criança de 0 a 12 anos estar numa instituição de educação. Logo, foi necessário evidenciar que esse é um direito conquistado recentemente, conforme será visto no próximo capítulo. Entretanto, conseguimos perceber que elas não estavam numa instituição de educação porque estavam sendo submetidas a diversas outras situações, inclusive a de trabalho infantil.

CAPA

SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar,
de compreender sem alegrias,
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. [...]*

(Loris Malaguzzi, As cem linguagens da criança)

Ao longo do primeiro capítulo, vimos que o conceito de infância foi construído histórica e socialmente. No decorrer da história, a criança foi ganhando na sociedade mais destaque, mais afetos e mais cuidados. Percebe-se que é importante preservar a infância da criança, pois esse é um período muito significativo no desenvolvimento do sujeito, já que é nessa etapa da vida que acontecerão a formação da sua personalidade e a construção de muitos conceitos.

Vigotski (2018a, p. 29) defende que “[...] o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas a crescimento ou incremento”. É um processo, sobretudo complexo e intenso, que não se esgota apenas com uma reestruturação de todo o seu organismo, mas sim “[...] um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, de metamorfose, quando, diante dos nossos olhos, surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia [...]” (idem). Portanto, em cada etapa do desenvolvimento da criança, ela irá apresentar, segundo leis específicas para cada idade, uma forma de pensar e de agir, acrescentando sempre um degrau no seu desenvolvimento (Vigotski, 2018a).

Todavia, todo o conhecimento acumulado hoje, no século XXI, sobre a criança e a infância foi uma construção dos últimos duzentos anos de história. Se, atualmente, no ocidente, compreendemos a criança como um sujeito e a infância como uma categoria social, isso é o resultado dessa construção, o que mostra o nosso desenvolvimento como grupo social e a importância que damos à infância e à criança no meio social. Diz muito sobre o nível de sociedade a qual pertencemos e que estamos construindo. Assim, Mello (2007, p. 84) justifica que o século XX, apesar de ter sido sangrento e marcado por guerras, foi um período em que se anunciou diversos direitos como “[...] o direito das mulheres, o dos idosos, o direito das chamadas minorias étnicas, o direito das pessoas com necessidades especiais e o direito das crianças”. Então, se hoje temos consciência da importância desses grupos, isso se resulta dessas reflexões que foram feitas ao longo desses duzentos anos.

É desafiador reconhecer que, na nossa sociedade, determinados sujeitos têm privilégios em detrimento de outros e que o sistema de produção em que vivemos nos divide em classes, em que uma delas trabalha enquanto a outra enriquece pelo trabalho do outro. Identificar a essência do capitalismo e suas contradições vai contra todo esse sistema que tem como premissa ocultar a verdade sobre a realidade da classe popular. Como vivemos ainda em um contexto de exploração do homem pelo homem, não podemos dizer que estamos vivenciando um avanço no desenvolvimento da nossa sociedade, uma vez que a exploração de pessoas não é avanço social. A classe trabalhadora desenvolveu alguns mecanismos de defesa, porém, ainda não conseguimos nos unir para lutar por uma sociedade melhor em que não se tenha mais a exploração da força de trabalho do outro (Marx, 2017).

Para nos ajudar nesta reflexão, Marx defende a ideia de que “pela relação entre o homem e a mulher se pode avaliar todo o nível da civilização humana” (Marx *apud* Mello, 2007, p. 84). Sendo assim, quando se tem na sociedade alguém que precisa ser inferiorizado, numa referência de submissão ou quando se tem uma relação de poder e propriedade sobre alguém, sobre o seu corpo e até mesmo sobre a sua força de trabalho, não se pode dizer que isso é um avanço social. Em outras palavras, quando o sistema econômico e financeiro determinam praticamente todas as esferas dessa sociedade, inclusive as relações interpessoais, sistema este que chamamos de capitalismo, em que o acúmulo de capital é mais relevante do que a própria humanidade dos sujeitos, não podemos chamar isso de avanço social, não aquele em que acreditamos.

Observamos que as relações sociais no capitalismo são baseadas no individualismo, na competição entre as pessoas e na escravização do homem, seja

entre as classes dominantes e as dominadas, seja entre homens e mulheres, seja entre adultos e crianças. Este é o modelo de sociedade que está posto. Se não criarmos outro modo de viver e outra forma de estabelecer nossas relações uns com os outros, essas relações humanas e a humanidade podem desaparecer. Sendo assim, para analisar o nível de uma civilização pensando na reflexão do parágrafo anterior, basta analisarmos as relações entre as pessoas dentro de um grupo social.

Desse modo, temos como objetivo trazer elementos para contribuir com uma reflexão sobre o funcionamento da nossa sociedade, compreendendo que essa dinâmica também se manifestará nas diversas instituições que existem aqui, e uma delas são as instituições educativas. Apresentamos, neste capítulo, um recorte histórico acerca da construção da educação da criança no nosso país, a partir da década de 1970, com a educação assistencialista compensatória em destaque e a escolarização da educação infantil. Discutimos fatos históricos e políticas que interferem diretamente na educação da criança e isto irá nos encaminhar para o diálogo sobre o financiamento da educação infantil, assim como a abordagem de qual educação para as crianças está sendo levada em consideração nos documentos norteadores dessa mesma educação.

VIRADA CIDADÃ: UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DE 1970

Este tópico apresenta como era a educação da criança de 0 a 5 anos de idade antes da CF de 1988 e depois dela, além de refletir sobre as mobilizações sociais que levaram ao fim da ditadura militar e conduziram a redemocratização do país até a sua promulgação e os desdobramentos após a sua provação. Como a educação é um direito básico e as mobilizações sociais de 1970 foram muito significativas para a nossa história, pois pediam melhorias na qualidade de vida, essas manifestações sociais desencadearam uma mudança na nossa educação como direito básico ao cidadão, porém, de acordo com o que acreditamos ser qualidade na educação, essas mudanças podem tanto melhorar como também piorar.

Sobre a educação da criança, Kramer (2006, p. 26) defende que “a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30”. Porém, que educação era essa? E para quais crianças? Kramer (2006, p. 26) então responde que o principal objetivo dessa educação criada em 1930 “era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos”.

Desse modo, não há uma preocupação pedagógica com a educação das crianças, filhas da classe trabalhadora até esse momento, mas um interesse em garantir emprego para diferentes profissionais, mas onde entram o empenho e o compromisso em garantir para essas crianças pobres uma educação pública de qualidade? Dizemos que ela não será garantida apenas fornecendo alimentação, proteção e um ambiente saudável emocionalmente. Isso, de forma clara, nos remete a uma educação assistencialista, que pretendia apenas prestar assistência nutricional e emocional para as crianças da classe popular, e a compensatória que procurava compensar as possíveis privações pelas quais passavam as crianças da classe trabalhadora (Faria, 1997; Kramer, 2006; Kuhlmann Jr., 2015; Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Kramer (2006) analisa que a educação assistencialista enxerga as crianças da classe trabalhadora ou das classes desfavorecidas sem nenhuma bagagem, seja ela educacional, social ou cultural. É como se a família não pudesse lhe oferecer uma educação suficiente para utilizá-la na escola e na educação infantil. Assim, as crianças precisam ser preparadas para frequentar a escola, fase também conhecida como ensino fundamental e médio. Dessa forma, pensava-se que seria preciso compensar e superar as carências ocasionadas pelas condições sociais das crianças pobres, que perpassavam as questões nutricionais e culturais. Segundo Abramowicz (2018, p. 31), “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”, e assim continuar fortalecendo esse sistema e defendendo as ideias da classe dominante.

Faria (1997, p. 29-30) contribui para o conceito de educação assistencialista compensatória fazendo a seguinte análise:

[...] as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desempenho escolar, o que faz com que seus filhos sejam reprovados constantemente. Estas crianças são chamadas de “carentes” culturais, pois parte-se do princípio de que lhes faltam determinados requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social imediato e que seriam necessários para garantir seu sucesso escolar. Para corrigir este problema, a pré-escola foi incumbida de prever e curar carências culturais, linguísticas, nutricionais e afetivas das crianças das classes populares, bem como de prepará-las para enfrentarem com sucesso o primeiro grau.

Esse modelo se instala na Europa nos anos 1930, mas no Brasil chega por volta dos anos de 1970. Para a classe dominante, as famílias pobres não conseguem oferecer boas condições culturais, educacionais, nutricionais e emocionais para seus filhos porque estão todos atolados de trabalho, sendo escravizados por um sistema que exige cada vez mais horas de trabalho para que as famílias

consigam o mínimo para manter cada um dos que a compõem. Por conta desse sistema, as pessoas que já trabalham têm seus rendimentos mensais baixos e ficam sem tempo de qualidade para conviver com seus filhos e lhes proporcionar lazer cultural e suporte educacional e emocional (Marx, 2017).

Compreendemos que essa proposta de educação das crianças passa muito longe do que acreditamos, lutamos e pensamos ser uma educação pública de qualidade para as crianças de zero a cinco anos de idade. Nas palavras de Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 19), esse modelo de educação “[...] desrespeita as necessidades da criança, exercendo violência simbólica; suprime a liberdade e espontaneidade infantil, condenando a criança a passividade e inatividade; em suma impede a vivência da infância”.

Quando uma abordagem de educação não tiver o objetivo primordial de preservar a infância da criança, ele não é um modelo dentro do que acreditamos ser de qualidade, pois uma das lutas é justamente preservar a infância da criança. Também esse é um modelo de educação que tem como premissa preparar a criança para o sucesso no primeiro grau, fase em que hoje chamamos de ensino fundamental. Essa proposta, além de ser assistencialista compensatória, pode ser chamada também de escolarizante, que em nada se aproxima da educação que acreditamos ser de qualidade. Ademais, não queremos uma educação para as crianças que seja uma antecipação de conteúdo ou que continue a ignorar a infância e todas as experiências importantes e necessárias para que aconteça a potencialização do desenvolvimento da criança nessa fase.

Vigotski (2018b) acredita que, para desenvolver bases sólidas o bastante e possibilitar a atividade de criação na criança, é necessário ampliar suas experiências. Isso significa, nas palavras de Vigotski (2018b, p. 25), que, “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Vimos, no Capítulo 2 desta obra, que a imaginação tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança e também na aquisição de alguns conceitos durante a sua vida. Sendo assim, é importante contrapor nesse momento esta proposta assistencialista compensatória e escolarizante de educação, pois ainda podemos encontrá-la nos documentos norteadores para a educação da criança no século XXI, como Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 24) elucidam:

Tais modelos de ensino foram forjados na ausência histórica de um sistema nacional de ensino que orientasse e organizasse as práticas da educação infantil. Ocorre que essa origem deixou marcas no modo como se concebe e se organiza o trabalho pedagógico atualmente [...]. Lamentavelmente, não é raro encontrar nas instituições de

educação infantil carteiras enfileiradas, tarefas estereotipadas e padronizadas, apostilamento desde o berçário, ênfase em uma alfabetização mecânica e artificial, com excessiva exposição estéril a letras e números.

Segundo Faria (1997), esse modelo de educação assistencialista compensatória, que surgiu no Brasil nos anos 1970 como uma solução inovadora para os problemas sociais e emocionais das crianças de classe popular e resiste até os dias de hoje, trata apenas os sintomas do sistema de classes e não o problema em si. Ainda transfere para a escola e para a própria criança o compromisso de diminuir a miséria e a pobreza da classe trabalhadora, como se estes problemas fossem da escola e não decorrentes do modo de produção em que vivemos e de como a nossa sociedade está estruturada. As condições de vida dessas crianças são determinadas pelo capitalismo, que também influenciam a classe social a qual elas pertencem, ou seja, todas as carências da criança são uma consequência do modo de produção vigente, que é o capitalismo (Faria, 1997).

A educação assistencialista compensatória surge dentro de um contexto histórico capitalista, que padroniza o conceito de criança e que a enxerga como se só existisse um tipo de criança no mundo. Este modelo foi disseminado pela classe dominante por vários motivos, sendo um deles para camuflar a desigualdade social e os problemas que ela provoca. Nesse intuito, a criança pobre é excluída para atribuir as suas carências a problemas familiares e não ao modo de produção em que vivemos, enxergando apenas o modelo de criança burguesa. A sociedade passa então a compreender a criança da classe trabalhadora como uma criança burguesa incompleta. Desse pensamento surge a ideia de preencher a lacuna cultural que a classe dominante acredita que existe na vida das crianças da classe popular e assim procura suprir suas necessidades nutricionais, a protegê-las emocionalmente, acreditando que sua família não tem estrutura suficiente para educar e cuidar delas (Kramer, 2006).

Nesse modelo de sociedade em que vivemos, são as condições de vida que determinam os problemas sociais que a classe trabalhadora enfrenta. Dessa maneira, a miséria e a pobreza são problemas decorrentes desse sistema, uma vez que o capitalismo concentra a riqueza nas mãos de poucos. Por consequência, acarreta o aumento da desigualdade social entre a burguesia e os proletariados, provoca a exclusão e a individualização das pessoas e necessita que uma classe seja inferior à outra. Essas são as necessidades básicas para que esse sistema perpetue e continue tendo êxito. Assim, as instituições de educação nesse modelo de sociedade não conseguem mudar o modo de produção vigente e nem solucionar os problemas decorrentes dele, como a desigualdade social. Como

ela não tem condições materiais para isso, elas apenas reproduzem o que já está posto, inclusive os interesses da classe dominante (Osorio, 2019).

Por muito tempo, acreditou-se que, quanto mais cedo a criança fosse alfabetizada, melhor seria para ela e para sua vida produtiva. Neste pensamento, está incutida a abordagem escolarizante da criança da educação infantil. Para esse modelo, aprender a ler, escrever e a contar são os conhecimentos mais relevantes para a vida da criança da classe popular, pois essa não precisa desenvolver outras aprendizagens. Sabemos hoje que ler, escrever e contar são essenciais para a nossa vida, porém, existem outros conhecimentos igualmente essenciais que precisam ser trabalhados com a criança da/na educação infantil.

Compreendemos a necessidade social das famílias pobres e as circunstâncias que as levam a acreditar que, quanto mais cedo a criança entrar numa instituição escolar para aprender a ler, a escrever e a contar, melhor será para ela. Porém, isso não é pensado sob o ponto de vista do desenvolvimento da criança, mas sim por uma questão de produtividade dentro do sistema capitalista, pois se acredita que, quanto mais cedo ela entrar na escola, menos tempo precisará permanecer nessa instituição, podendo então trabalhar mais cedo (Faria, 1997).

Como as famílias das crianças da classe trabalhadora compreendem que suas condições de vida são difíceis, elas sabem que suas crianças não permanecerão na escola por muito tempo porque logo essa criança precisará ajudar financeiramente em casa, cuidar de um irmão ou de algum familiar, e muitas vezes ficam também responsáveis pelos cuidados domésticos da casa onde vive. Sendo assim, essas crianças não conseguiriam tempo suficiente para se desenvolverem nos estudos e o abandono escolar acaba sendo a única possibilidade de sobrevivência dessas crianças, visto que suas famílias enxergam mais oportunidades no trabalho do que nos estudos. Então, nesse sistema, o fracasso escolar é socialmente determinado (Charlot, 2013).

Esse também foi um período marcado pela disputa de qual departamento público deveria de fato cuidar das demandas da criança, uma luta tétrica entre o Ministério da Saúde, da Educação, da Justiça ou da Previdência e Assistência Social. É claro que compreendemos o papel e a importância de cada um desses ministérios na sociedade e das suas intervenções no que diz respeito à criança. Porém, não é necessário disputar quem ou qual departamento ficará responsável pelas crianças porque todos esses ministérios têm responsabilidades importantes quanto à criança. Logo, o que precisa ser feito é a colaboração desses ministérios, buscando enxergar a criança na sua totalidade como um sujeito e não como um indivíduo fragmentado. Todavia, a fragmentação é mais uma das características do sistema em que vivemos. Kramer (2006, p. 87) ressalta que

“[...] a fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema”. Assim, promovem-se várias frentes de atendimento à criança, mas nenhuma com resultados qualitativos, ou que a enxerguem como um sujeito na sua totalidade, uma vez que ninguém era de todo responsável por ela.

Essa fragmentação do atendimento à criança já acontece há algum tempo, com alguns nomes diferentes para esses ministérios.

O atendimento às crianças de zero a seis anos esteve, historicamente, a cargo dos Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Educação e da Justiça [...], o que revela até que ponto a infância foi tratada de uma forma segmentada. Nessa sobreposição de incumbências, ninguém era de todo responsável pela criança, já que ela não era vista como um ser total e complexo que, para se desenvolver, necessita da atenção de todos os setores da sociedade. Assim, a educação queixava-se da falta de alimentação e das difíceis condições de vida das crianças; a saúde queixava-se da necessidade de um programa de ação social com as famílias e de educação das crianças; a assistência social valorizava a importância de uma intervenção educacional de saúde etc. As dificuldades de cada uma das três áreas são indicadas como causa do problema quando, na realidade, isto é ocasionado pelas condições de vida da classe social a qual a criança pertence. As condições de vida é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e a situação familiar e não o contrário, como afirmam os discursos oficiais. (Faria, 1997, p. 27-28).

Como decorrência desta segmentação, cada um desses departamentos públicos enxergava a criança de uma forma, fragmentando a compreensão de criança e as suas necessidades. Entendemos a preocupação de cada um desses departamentos e acreditamos ser legítima. A criança é um ser complexo e precisa ser vista na sua totalidade, inclusive, essa visão precisa levar em consideração sua classe social e assim entender que seus problemas são as consequências das condições de vida das suas famílias, tanto é que, mesmo com todo esse cuidado e preocupação do poder público, as crianças não permaneciam na escola por muito tempo, pois logo precisavam ajudar em casa. Como as condições sociais não eram favoráveis à entrada e permanência dessas crianças na escola, defendia-se que elas deveriam ser alfabetizadas o quanto antes.

Na atualidade, observamos esse desejo de que a escolarização da criança aconteça desde a educação infantil, porém, o objetivo dessa etapa da educação não é o de alfabetizar ou escolarizar a criança de zero a cinco anos de idade. Nessa faixa etária, a criança tem outras necessidades e demandas de aprendizagem que são decorrentes da fase de desenvolvimento em que elas estão. Dessa maneira, Vigotski (2021) acredita que, quando a criança é alfabetizada nessa idade, ela desenvolve uma escrita e uma leitura mecânica porque não tem ainda

capacidade de compreender internamente o que escreve e o que lê, visto que as estruturas necessárias para essa atividade ainda estão em formação.

Assim, quando estimulada precocemente a aprender essa tarefa, desenvolve-a mecanicamente, sem compreender a importância e a relevância social de aprender essas atividades e a necessidade de desenvolver esse hábito. Segundo Vigotski (2021), a capacidade mecânica de ler e escrever retarda o desenvolvimento cultural da criança ao invés de promovê-lo, uma vez que vários conceitos básicos ainda estão em formação.

Para Vigotski (2021), o ensino da leitura e da escrita coincide com o início do sétimo ano de vida da criança. Apresentando essas atividades antes dessa idade, podem ser gerados problemas escolares graves, como a não compreensão e interpretação do que se está lendo e escrevendo, o que acaba sendo uma atividade mecânica sem nenhuma significação para a criança. Vigotski (2021) nos ajuda a compreender os problemas gerados com essa antecipação, comparando com a ação de digitar. Afirma que é como se as crianças aprendessem a bater nas teclas, mas não conseguissem escutar a música provocada pelos dedos tocando nelas, não entendessem de onde vem aquele barulho, não distinguissem o som com a diferença dos toques, isto é, não desenvolvem a sensibilidade da escuta e muito menos a compreensão do que estão fazendo porque ainda são imaturas e não desenvolveram as funções psíquicas responsáveis por essa tarefa.

No período que compreende até os anos 1970, o atendimento à criança não era entendido como um direito da família, dos trabalhadores e de seus filhos, mas sim como uma caridade, benfeitoria, uma assistência e até como uma dádiva dos filantropos, um auxílio para a população carente e menos favorecida e em situação de vulnerabilidade social (Faria, 1997; Kuhlmann Jr., 2015). Segundo Faria (1997), essa concepção assistencialista de educação do pré-escolar desobrigava o Estado a se comprometer com a educação da criança e ainda fortalecia o envolvimento de instituições privadas no atendimento dela. Assim, nada as impedia de assumirem essa tarefa, visto que havia uma grande demanda da sociedade e pouco interesse do poder público em atendê-la. Faria (1997, p. 26) então analisa:

O Estado teria apenas a função de supervisionar e subsidiar as entidades propiciando, então, a existência de um atendimento fracionado em múltiplas instituições e a utilização de inquéritos minuciosos sobre as vidas particulares para selecionar as pessoas que seriam atendidas, além da atribuição de um papel educativo à assistência a fim de evitar a luta de classes. Fica claro, nesta concepção, que se pensava na população pobre como ameaça à tranquilidade das elites.

Destacamos dessa citação a preocupação em conter a população pobre com o objetivo de educar as crianças para se contentarem com o sistema e o modo de vida em submissão para não desencadear uma revolta contra a classe dominante, ao invés de promover uma educação voltada para a emancipação e a reflexão do seu modo de vida e desenvolver a consciência de classe. Apesar de esse texto ser de quase trinta anos atrás, já nessa época há claros indícios da terceirização e da privatização da educação, ou seja, a transferência de responsabilidades e de recursos financeiros do setor público para o privado.

Dessa maneira, o número de instituições subsidiadas pelo Estado para cuidar da educação da criança se expande. Isso gera um número desproporcional entre instituições públicas e privadas, o que promoveu uma grande variedade de tipos de instituições com esse objetivo. Algumas delas eram as instituições filantrópicas e conveniadas que recebiam recursos financeiros dos governos municipais, estaduais ou federais (Faria, 1997). Porém, o número de instituições privadas era bem maior do que o de instituições públicas. Assim, a história da educação das crianças é fortemente marcada pelo dualismo de duas redes diferentes, uma para os pobres e outra para os ricos, sendo as instituições públicas, filantrópicas ou conveniadas para os pobres e as privadas para os ricos. Dessa forma, seus interesses, modelos educativos e concepções de ser humano eram bem diferentes. Conforme Abramowicz (2018, p. 33):

[...] podemos dizer que a história da educação das crianças pequenas é marcada fortemente por dualismos e por duas redes de educação: uma para os pobres, outra para os ricos; redes duais para brancos e pretos, a creche e a pré-escola; a infância branca largamente representada pelos grandes pintores e em fotos de civilidade infantil e a quase invisibilidade da criança negra; o controle da criança pobre e de sua família e a aliança entre médicos e as famílias brancas e ricas; a educação das crianças pobres e negras e a das crianças brancas e ricas etc.

Desse modo, Faria (1997) analisa que os jardins de infância se legitimaram como instituições privadas com interesses pedagógicos, que desenvolviam atividades educativas voltadas para os aspectos cognitivo, emocional, social, e atendiam as crianças ricas, já as creches se legitimaram como instituições públicas com caráter assistencialista compensatório, prestando um serviço de baixa qualidade devido à escassez de verbas destinadas à educação das crianças.

Os reais interesses em se manter uma educação de baixa qualidade era o de apenas compensar uma educação familiar deficitária ou suprir necessidades alimentares, bem como o de educar para a submissão, a subordinação e o conformismo social. Esse era o principal objetivo da educação das crianças, filhos da classe trabalhadora, além de conter uma eventual revolta dos pais. Era forte

o medo de essas crianças crescerem e compreenderem a sua situação social, questionarem os privilégios da elite e entenderem as circunstâncias limitantes a que são submetidas e que estas provocam a desigualdade social e assim exigirem uma melhor distribuição de renda e melhores condições de vida (Faria, 1997; Kramer, 2006; Abramowicz, 2018).

Um outro agravante quanto à qualidade da educação pré-escolar nos anos 1970 é que não existia, na época, a contratação de professores qualificados para desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças. Quem fazia esse trabalho eram os voluntários, sem preparo ou formação pedagógica para desenvolver um trabalho educativo com as crianças da educação infantil. Além disso, muitos voluntários desistiam do trabalho rapidamente, dificultando um acompanhamento das atividades e de um planejamento voltado para o desenvolvimento da criança (Faria, 1997).

Nessa época, essas instituições pré-escolares eram desconhecidas dos estudantes e dos professores dos cursos de pedagogia, de serviço social, psicologia e demais profissionais que se interessavam por essa área. Não era um campo de estágio e nem de pesquisas pedagógicas para as universidades, assim como não era um campo de trabalho garantido para essas áreas do conhecimento (Kuhlmann Jr., 2015).

É importante ressaltar que, nesse período, o Brasil passava por um governo ditatorial, opressor, que se iniciou em 1964 e durou até 1985, sendo um período de repressão violenta e controladora. Santos (2021, p. 128) aponta que “[...] prevaleciam as orientações totalitárias de clara extração fascista, com aspirações nacionalistas de direita [...]”. Nesse mesmo período, o discurso anticomunista predominava, as ideias progressistas e de uma melhor distribuição de renda tinham perdido território por conta do controle extremo da população. O objetivo desse discurso e dessa repressão era barrar o avanço da esquerda no país, pois se achava que o comunismo era uma ameaça contra o bom funcionamento da sociedade e precisava defender o livre mercado, nessa época um livre mercado controlado pelo Estado, governado pelos militares (Rocha, 2021).

Esse período, conforme Rocha (2021), foi muito marcado pela censura dos meios de comunicação, pela tortura contra as pessoas que não compactuavam e não concordavam com as atividades e atitudes do regime militar, que lutavam contra essa ditadura repressora, com muitos desses exilados. Rocha (2021, p. 39) relata que os militares “[...] procuravam investigar diariamente o conteúdo de órgãos de imprensa, obter informações junto a quartéis, produzir centenas de artigos mensais distribuídos na imprensa [...]” para controlar e persuadir os meios de

comunicação quanto aos ideais militares. Essas informações não tinham identificação de fonte e faziam análises das atividades comunistas no país.

Foi um período muito complicado para quem defendia as ideias progressistas no Brasil, marcado pela política de recuperação econômica do capitalismo, onde as políticas sociais, voltadas para os trabalhadores brasileiros, não eram de interesse de quem detinha o poder naquele momento. Santos (2021, p. 132) analisa que “a classe operária e os assalariados em geral tiveram que baixar seus já miseráveis níveis de vida para assegurar a recuperação do capitalismo”.

No entanto, os trabalhadores não foram os únicos prejudicados com a ascensão desses objetivos. Santos (2021, p. 132) então sintetiza que os pequenos e médios proprietários de empresas foram “[...] esmagados por uma política implacável, cujo objetivo era recuperar a taxa de produtividade do conjunto da economia em favor da grande empresa moderna, em geral, de origem estrangeira”. Dessa maneira, os pequenos proprietários também foram muito afetados, nas palavras do próprio autor, foram até esmagados, pois não tinham recursos suficientes para competir com as grandes empresas estrangeiras. Assim, os objetivos desse regime eram

[...] uma violenta contenção dos salários, os quais perderam aproximadamente 45% do seu valor de compra num curto período. Com isso se elevou imediatamente a margem de lucro das empresas em geral; [...] uma violenta contenção dos créditos estatais, que paralisou as inversões especulativas e quebrou grande parte das empresas tecnologicamente atrasadas e financeiramente mal administradas, assim como para as pequenas empresas. [...] aumentou a arrecadação fiscal com um forte aumento dos impostos, uma racionalização da imposição, um aumento da repressão sobre as enormes evasões [...], foi imposta uma política cambial cujo objetivo era aumentar as exportações [...]. (Santos, 2021, p. 131-132).

Nesse contexto, as condições de vida da classe trabalhadora já não eram suficientes para manter a sua subsistência, pois, com a ditadura militar, as suas condições pioraram bastante. Contudo, não piorou apenas para os pobres, pois a classe média brasileira perdeu seus privilégios e os proprietários das pequenas empresas passaram a ter dificuldades de manter seu negócio. Isso porque eles não tinham estrutura suficiente para competir com as grandes empresas estrangeiras e o regime militar dava prioridade às empresas de fora do país (Santos, 2021).

Ressaltamos que essa aproximação de perdas dos pobres e da classe média é para mostrar que, de certa forma, todos perderam. Porém, uma coisa é a classe média perder privilégios e continuar tendo meios para garantir a sua subsistência, outra coisa são os pobres que já estavam com dificuldade de se manterem e com a ditadura militar perderam ainda mais condições de conseguir meios para

a sua subsistência. Outro motivo para essa aproximação foi para explicar como a classe média se juntou aos trabalhadores nas suas mobilizações contra o regime militar no Brasil.

Mesmo sendo submetidos a fortes mecanismos de controle, principalmente a classe popular, eles começaram a questionar as péssimas condições de vida que a ditadura militar lhes proporcionava, como baixos salários. Enfrentavam a desvalorização do dinheiro, o aumento cada vez mais da desigualdade social. De acordo com Miguel (2019, p. 44), “[...] a classe trabalhadora, que jamais obtivera vantagem alguma e cujas organizações haviam sido fraturadas pela repressão política, voltou a se mobilizar”. Então, no final da década de 1970, cansada das condições que lhes eram impostas, quando a promessa sempre foi outra, a classe trabalhadora juntou forças e se mobilizou contra esse regime totalitário e excludente que havia se instaurado no Brasil há bastante tempo.

Com a classe trabalhadora se organizando, mobilizando-se, fazendo greve, passeatas, mostrando a força que tinha quando se unia, pôde contar com o apoio dos professores que fortaleceram o movimento e com outros grupos, como os artistas, estudantes e intelectuais da época. A classe média, com o fim do chamado milagre econômico, perdeu seus privilégios, juntou-se ao movimento dos trabalhadores pedindo o fim da ditadura militar, passando a fazer parte da oposição do governo e não mais como apoiadores (Miguel, 2019). É claro que os militares não cederam facilmente a sua saída do governo, pois negociaram privilégios para dar fim ao regime militar e conduzir o país a uma redemocratização.

A surpreendente vitória do partido da oposição consentida, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nas eleições de 1974 e as grandes greves operárias no ABCD paulista em 1978 evidenciaram a perda de sustentação da ditadura e a ampliação da capacidade de resistência popular. Em suma: a abertura política e a redemocratização não foram concessões dos militares no poder. Eles negociaram em condições vantajosas porque permaneciam controlando muitos recursos, mas foram forçados a negociar porque a pressão social se ampliou. (Miguel, 2019, p. 44).

Foi uma luta de diversas pessoas da sociedade para que a ditadura militar terminasse no Brasil, estando professores e estudantes nessa lista, assim como o movimento popular e as feministas, que colocaram em pauta a expansão das creches e exigiam também que elas melhorassem a qualidade do atendimento educacional público para as crianças nas creches e pré-escolas. Reivindicavam que esse atendimento cessasse o vínculo com as entidades filantrópicas e deixasse de ser assistencialista na sua concepção. Exigiam que melhorassem o compromisso com a educação da criança, além de denunciarem a precariedade das

condições do atendimento educacional nessas instituições (Faria, 1997; Kramer, 2006; Kuhlmann Jr., 2015; Abramowicz; Henriques, 2018; Miguel, 2019).

Dessa forma, lutavam por uma educação das crianças que fosse o oposto do que estava sendo feito até esse momento, que não fosse de cunho assistencialista compensatório (Kuhlmann Jr., 2015). Então, corroboramos a ideia de Abramowicz (2018, p. 33) de que “[...] sem uma educação de qualidade, aprofundam-se as desigualdades sociais, e criam-se outras por meio da educação”.

Com a ditadura militar findando, as ambições que envolviam grande parte do país naquele momento buscavam uma melhoria nas condições sociais da classe popular. Assim, eles lutaram por uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, porém, é claro que esse objetivo não era um consenso entre todos nessa luta. Apesar de os militares já darem indícios do fim da ditadura militar, este não foi um fim rápido, tampouco fácil. Essa transição levou anos, como relata Miguel (2019, p. 43):

[...] a ditadura militar brasileira não entrou em colapso, [...] ao contrário, foi capaz de negociar a transição com enormes recursos públicos, do início da “distensão” política até a devolução da Presidência da República a um civil, passaram-se mais de dez anos, o que mostra como o ritmo da retirada do poder foi controlada pelos militares”.

Como os militares dominavam vários recursos no país, tinham todas as condições necessárias para acordar os privilégios que desejavam. Assim, conseguiram estabelecer também que seus crimes não fossem divulgados e por isso não seriam condenados pelas atrocidades que cometeram. Conforme Saad Filho e Moraes (2018), fez parte do acordo da redemocratização do país assegurar o papel das Forças Armadas como guardiãs da segurança nacional e que seriam protegidos por quaisquer acusações de violações de direitos humanos durante a ditadura.

Mesmo os militares negociando a transição e tentando passar o poder para líderes civis conservadores confiáveis, no ponto de vista deles, o contexto daquele momento se baseou numa outra lógica. Conforme sintetizam Saad Filho e Moraes (2018, p. 23), “[...] a transição para a democracia, entre 1974 e 1988, se baseou em uma lógica socialmente inclusiva que fomentou a expansão da cidadania e apoiou a construção de um Estado de bem-estar social [...]”. Os militares tiveram êxito nas negociações para esconder seus crimes, mas, por uma conquista da classe popular, não conseguiram barrar completamente as ideias progressistas nas discussões da criação da CF de 1988.

Apesar de a elite e a classe média apoiarem o fim da ditadura militar junto com a classe trabalhadora, a mobilização daquela época ter embasamento nas

ideias progressistas, pensando numa sociedade mais inclusiva e igualitária, e o discurso por uma melhor distribuição de renda ter ganhado uma ampla aceitação, percebemos que esse objetivo não era um consenso de todos, pois os reais interesses na transição de boa parte da elite e da classe média eram o contrário disso (Saad Filho; Morais, 2018).

Na tentativa de controlar a transição o máximo possível e barrar as ideias progressistas, os militares instauraram uma abertura política bem lenta, gradual e segura, pois o objetivo com o fim da ditadura militar, segundo Saad Filho e Morais (2018, p. 75), “[...] não era ‘restaurar a democracia’, e sim construir uma base estável que apoiasse a transferência do poder para líderes civis conservadores que os militares considerassem confiáveis”. Isso porque o regime democrático naquele momento garantiria a manutenção do capital e sua hegemonia, como também manteria os privilégios da elite.

Com a abertura política, a elite capitalista percebeu a chance de trazer o neoliberalismo para o Brasil e fazer a transição para esse sistema sem maiores restrições, visto que, no período da ditadura militar, o que impedia o avanço neoliberal era a grande influência e domínio que o Estado tinha sobre a economia brasileira.

Aos poucos, esses capitalistas também perceberam que a melhor chance de assegurar uma passagem ordeira para o neoliberalismo seria por meio da restauração da democracia. Presumia-se que o novo regime poderia assegurar uma mínima harmonia social, limitar o “tamanho” do Estado e restringir a autonomia da burocracia em relação aos interesses de curto prazo do grande capital. O grupo neoliberal esperava também que a democracia pudesse abrir espaço para uma nova política econômica [...]. (Saad Filho; Morais, 2018, p. 77).

Foi nesse jogo de interesses, dualidade de ideias e intensa negociação que o nosso país foi conduzido para a construção do texto da CF de 1988 e, após longos debates, o Brasil foi reconduzido para uma democracia. Miguel (2019) reitera que a Carta constitucional de 1988 ganhou um caráter paradoxal, que envolve interesses às vezes antagônicos e diversos. Saad Filho e Morais (2018) nos explicam que, embora a transição democrática tenha sido satisfatória quanto às demandas progressistas imediatas, como direitos civis, eleições livres e pluralismo político, as demandas econômicas como uma melhor distribuição de renda foram amplamente ignoradas. Nesse sentido, Miguel (2019, p. 53) salienta que a CF de 1988 “[...] foi fruto de um intenso processo de mobilização e negociação, em que os diferentes grupos sociais pressionaram para que ela abrangesse seus diferentes interesses [...]”. Desse modo,

[...] a essência do pacto político que sustentava a Nova República era simples, seriam garantidas amplas liberdades políticas; a cidadania dos trabalhadores e dos pobres seria reconhecida, e eles receberiam benefícios econômicos marginais; no entanto, não haveria distribuição substancial do poder econômico [...]. (Saad Filho; Morais, 2018, p. 79).

Miguel (2019, p. 53) acredita que o texto final da CF de 1988 foi composto por uma série de compromissos que refletiam o duelo de forças daquele momento histórico e salienta que mais do que soluções e até compromissos sociais “o texto constitucional abrigou um bom número de ambiguidades e de medidas cuja efetiva implantação foi postergada, à espera de uma ‘legislação complementar’ que muitas vezes ainda não veio, décadas depois”. Ainda hoje, em 2024, quase trinta e seis anos após o compromisso social estabelecido na CF de 1988, direitos fundamentais relacionados à educação ainda não foram assegurados a toda a população, como a erradicação do analfabetismo e a promoção da universalização do ensino fundamental.

Assim, Miguel (2019, p. 39) faz a seguinte ponderação sobre a CF de 1988: “[...] o Brasil produziu um regime formalmente muito inclusivo, mas que convive com padrões de exclusão social que estão entre os mais aberrantes do mundo”. Analisando a problemática brasileira, acreditamos que ela tem ideias progressistas, mas colocá-las em prática esbarra em um sistema excludente, que na sua essência necessita de acúmulo de renda para alguns e escravização e salários baixos para outros. Essas ideias se chocam constantemente, pois uma parcela da sociedade brasileira acredita que o capitalismo é bom ou que não é tão ruim assim. Desse modo, essas pessoas vão mantendo seus privilégios enquanto outras não têm o que comer ou não conseguem fazer no mínimo três refeições por dia.

Essa disputa perpassa as elites, que buscam sempre a manutenção do seu status, fazendo valer o seu domínio sobre a vida da classe trabalhadora, tão envolvida na tentativa de sobreviver a esse sistema cada vez mais excludente e que tem a sua situação agravada a cada dia. Sem ter acesso a uma educação emancipadora, sem compreender o sistema que os coloca nessa situação e que o impossibilita de tomar consciência da sua classe social, passa a apropriar-se do discurso da elite, acreditando que realmente condiz com a realidade. Dessa forma, acaba se autorresponsabilizando pela pobreza, pela miséria e pela falta de oportunidade de ter uma melhor qualidade de vida, permanecendo nesse limbo. Mesmo lutando todos os dias para sair dele, é um ciclo imposto à classe popular sem grandes possibilidades de mudança social (Saad Filho, 2015).

Pela análise de Miguel (2019), nem a direita e nem a esquerda brasileira ficaram satisfeitas com o texto final da CF de 1988. Os grupos de direita e conservadores propuseram uma liberdade maior na economia com um Estado que

interferisse o menos possível nas decisões econômicas, diferentemente da época da ditadura militar, e que, por isso, também participaram das mobilizações pedindo o fim dela. Assim, teriam uma maior facilidade em manter os privilégios e a riqueza da elite, desejando que o Estado tivesse o mínimo de responsabilidade social e, desse modo, atendesse o menos possível as demandas da classe popular. Já os grupos de esquerda consideram a Constituição excessivamente conservadora, pois queriam mais ideias progressistas, mais responsabilidades com a classe popular e mais direitos sociais para os trabalhadores e suas famílias (Miguel, 2019).

Após a aprovação da CF de 1988, os ataques aos poucos direitos dos trabalhadores que os progressistas da época conseguiram aprovar nesse documento tão importante para a nossa história estão sendo intensos, a distorção da realidade do trabalhador também, levando-os a acreditar muitas vezes que tinham direitos demais. Esses ataques contribuem para que os trabalhadores acreditem que mantê-los em um emprego formal custa muito caro para as empresas. Assim, era preciso diminuir os seus direitos como trabalhador, por consequência, diminuiria os seus custos e então conseguiria gerar mais empregos. Com esse discurso ardiloso, que inverte a realidade do povo brasileiro e mascara a desigualdade social, o neoliberalismo ganha território nos anos 1990 e se adentra nas diferentes esferas do nosso país e em diferentes espaços, dominando não só o discurso da elite, mas ainda o da população mais pobre do país (Saad Filho; Morais, 2018).

A esquerda, desde então, precisou colocar-se na defensiva, tendo de se esforçar e fazer alianças inimagináveis para que fossem colocados em prática todos os direitos sociais que estão na Constituição e assim conservar as ideias progressistas que nortearam a redemocratização do país. Ideias que, em 1988, eles achavam que eram insuficientes diante do momento que o país estava vivendo, mas hoje é o que nos garante os direitos básicos para a nossa subsistência, como moradia, educação e segurança. Precisamos lutar diariamente contra os ataques a esses direitos e as ameaças de um retrocesso quase que a todo momento, o que acontece desde a aprovação da nossa Constituição (Saad Filho; Morais, 2018).

Fizemos esse percurso até aqui com a intenção de trazer elementos suficientes para a reflexão e compreensão das interferências e influências que passam o nosso objeto de estudo, que é o desenvolvimento humano da criança, sobretudo das crianças que são filhas da classe trabalhadora, bem como o sujeito, a criança e o lugar que ela ocupa para que aconteça a complementação da sua formação humana que são nos espaços de educação infantil públicos. A CF de 1988 foi um marco importante, pois é a partir dela que são definidas todas as

políticas e ações referentes à criança, possibilitando ganhos significativos para a educação da classe trabalhadora que reafirmam o direito ao ensino básico gratuito. Como queríamos muito mais políticas sociais, hoje nos colocamos em posição de lutar para que todas as ideias e leis que estão na nossa Constituição aconteçam de fato.

O artigo 30 da CF de 1988 afirma que compete aos municípios manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Em um texto mais atual, a manutenção de programas de educação infantil ainda fica sob responsabilidade de os municípios cuidarem da educação das crianças do nosso país. Já o artigo 205 assegura que a educação é um direito de todos os brasileiros e o Estado tem como dever garanti-la a toda a população em idade escolar, além de garantir a educação dos adultos que não tiveram a oportunidade de estudar até então. O artigo 206 complementa que toda a população precisa ter igualdade de condições para o acesso e permanência em instituições de ensino, assim como a gratuidade delas (Brasil, 1988).

O artigo 208 da CF de 1988 enfatiza que a educação é um dever do Estado e que ela precisa ser assegurada de forma gratuita dos 4 até os 17 anos de idade. No inciso IV, percebemos uma contradição, pois no texto é descrito que a educação infantil é dever do Estado, portanto, creches e pré-escola, mas até este momento somente a pré-escola consta no cronograma de universalização. Nesse sentido, o parágrafo 2 ressalta “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1988). Esperamos que no próximo PNE esteja como meta a universalização também das creches.

Mesmo estando na CF de 1988, os direitos da criança a uma educação só foi efetivada depois de oito anos, em que a educação pré-escolar passa a fazer parte da educação básica, como sua primeira etapa, de acordo com a LDB 9.394/96, passando então a se chamar educação infantil, que é separada em duas modalidades, a primeira são as creches para crianças de 0 a 3 anos e a segunda são as pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos de idade (Brasil, 1996).

A partir de então, a educação infantil ganha o caráter educacional, que fez parte das reivindicações das manifestações da década de 1970, deixando de ser oferecida apenas como uma assistência às famílias enquanto essas trabalham e passa a ter um caráter pedagógico. Quando a educação pública de qualidade passa a ser um direito de todas as crianças, segundo Faria (1997), isso significa que, para além de prover alimentação, saúde e vestuário, a creche e a pré-escola devem oferecer atividades pedagógicas que estimulem a criança a ampliar as

suas experiências e conhecimento, além de estimular na criança o interesse pela convivência em sociedade e a contemplar e transformar a natureza que a rodeia.

Como é recente essa mudança no nome e nos objetivos da educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade, a população, no geral, ainda não compreendeu que ela é a base para toda a nossa educação sistematizada e também para o desenvolvimento humano da criança. A sociedade, sobretudo a classe popular, ainda tem enraizada a concepção de que essas instituições apenas cuidam das crianças para que suas mães e pais possam trabalhar e que apenas as olham enquanto elas brincam. Assim, atribuem a brincadeira da criança à sua espontaneidade e acreditam que não se educa por ela, por se tratar apenas de um passatempo. Considera também que essas instituições não precisam ter um compromisso educacional e pedagógico com o desenvolvimento da criança (Kramer, 2006; Abramowicz, 2018).

Precisamos destacar e compreender o objetivo da educação infantil, que é o de cuidar, mas também de brincar e educar. Diferentemente das demais etapas da educação básica, seu próprio nome já faz menção a essa diferença, sendo acompanhada da palavra educação e não de ensino. Entendemos que não cabe na educação da criança de 0 a 5 anos a escolarização ou a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, porém, na sociedade em que vivemos, ainda se tem muito preconceito quanto ao cuidar e ao brincar da criança na educação infantil. É como se essas ações não fossem importantes no processo educacional da criança e ainda acredita que essa fase pouco contribui para a formação, crescimento e desenvolvimento dela como um ser humano, consequentemente, para o seu desenvolvimento em sociedade (Kramer, 2006; Abramowicz, 2018).

Para compreendermos o fenômeno histórico da escolarização da criança da educação infantil, é importante compreender a estrutura social e a história por trás dela que nos fez chegar até aqui, fatos sociais que envolvem, segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 16), a “[...] demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância [...]”. Percebemos que as instituições de educação infantil públicas têm uma relação muito próxima com a história das relações sociais, como analisa Kuhlmann Jr. (2015, p. 16), “[...] com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]”.

Na tentativa de atingir a qualidade almejada na educação infantil, Kuhlmann Jr. (2015, p. 13) salienta que os profissionais da educação precisam se envolver em “[...] uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica” já publicada. Logo, pesquisadores, professores e estudiosos da educação que têm compromisso com as ideias

progressistas precisam ocupar cargos dentro do Ministério da Educação para que esse processo seja desencadeado por profissionais que entendem esse contexto educacional público como profissionais da educação e não como espectadores ou de alguém que apenas acompanha e acha que entende como se faz educação neste país.

As ideias que irão desencadear uma melhoria na qualidade da educação não podem ser retiradas aleatoriamente de alguém que não entende ou que não pesquisa e estuda o sistema educacional brasileiro. Não podemos basear nossa educação em ideias que estão dando certo em outros países, uma vez que é preciso adaptá-las às condições brasileiras, para a nossa população, pois cada povo, país ou até mesmo região tem a sua própria cultura, considerando-se que a educação também é cultural (Kuhlmann Jr., 2015).

Conforme Kuhlmann Jr. (2015), a passagem da educação infantil para o sistema educacional não expressa que esta abandonou completamente as práticas assistencialista e compensatória e muito menos que tenha superado os preconceitos sociais envolvidos na educação da criança da educação infantil. Muitos ainda defendem esse tipo de educação que carrega o conceito de criança burguesa e o atribui às crianças da classe trabalhadora. Ainda há a problemática da escolarização da educação infantil que, acreditando nessa definição de criança burguesa incompleta, considera que ela precisa ser alfabetizada o quanto antes porque poderá abandonar a escola para ir trabalhar a qualquer momento. Escolarizando essa criança na educação infantil, ela teria pelo menos o mínimo (saber ler, escrever e contar) para conseguir meios de sua subsistência. Esta seria a solução para quem acredita nesse tipo de educação. Para Abramowicz e Henriques (2018, p. 7), é urgente

[...] oferecer às crianças pequenas uma educação infantil de qualidade, na qual a ação educativa seja centrada nos processos de pensamento, que são substancialmente processos criativos, e não na escolarização precoce que antecipa fracassos e amplia os processos sociais desiguais no interior da escola.

Aprendendo o mínimo, sem uma educação emancipadora e crítica, essas crianças, mais para frente adultos, aceitariam empregos em condições degradantes. Para o capitalismo, é vantajoso que a classe trabalhadora se submeta às condições de subemprego. Dessa maneira, a manutenção do sistema estaria segura, uma educação com o compromisso de ensinar o mínimo e a classe popular aceitando as mais terríveis condições de trabalho e de vida, pois a prioridade será sempre garantir sua subsistência e a das suas famílias (Marx, 2017; Abramowicz, 2018).

Abramowicz (2018, p. 41) ressalta que o objetivo para a instituição de “educação infantil tem como função prioritária promover as infâncias, o desafio [...] é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem, portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento”. O exercício será de romper com as práticas assistencialistas, compensatórias e escolarizantes e preservar a infância da criança, promover a criação, o pensamento, assim uma educação emancipatória, não visando ao futuro, mas pensando exatamente na fase em que se encontra essa criança. Com esta reflexão, vamos para o próximo tópico, que busca dialogar sobre as políticas voltadas para a preservação dessa infância, para a universalização da educação para a criança e os recursos financeiros destinados para essa ação.

POLÍTICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL

A aprovação da CF de 1988 representou um importante marco na história do nosso país. Embora não tenha sido considerada ideal para os progressistas no que diz respeito às políticas sociais, é importante reconhecer os significativos avanços que trouxe para a sociedade, sobretudo a população mais vulnerável. Na educação, ela assegura como um dever do Estado garantir a educação para todos os brasileiros de forma gratuita e com padrão de qualidade (Brasil, 1988). Sobre a criança, a CF de 1988 determina que:

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. (Brasil, 1988).

Alguns pontos desse artigo precisam ser destacados, pois, depois de quase 36 anos, ainda temos crianças em condições de trabalho, quando deveriam estar na escola. Como esse artigo assegura à criança a convivência familiar, entendemos que esse ponto diz respeito sobre assegurar que a criança tenha uma família e, sobretudo, relações familiares positivas. Concordamos que isso seja algo de muita importância, porém, precisamos pensar um pouco além quando compreendemos que existe um outro problema social quanto a essa convivência familiar.

No modo de vida da nossa sociedade, os pais estão tão esgotados e sobrecarregados pela quantidade de horas de trabalho para tentar manter as suas famílias que não conseguem conviver ou dispor de tempo de qualidade com as suas crianças, o que ocorre por conta das condições de vida dessa família, conforme o sistema de produção determina. Um dos princípios do capitalismo em

sua nova fase, o neoliberalismo, é manter contínua a exploração do homem pelo homem, mas a partir de novos termos, como destacou Saad Filho (2015) ao caracterizar o tempo neoliberal como marcado por piores modalidades de emprego e, por consequência, de trabalho.

Assim, na Constituição foi assegurado ao trabalhador um salário mínimo, em que esse mínimo precisava ser o suficiente para manter as condições básicas de vida da pessoa. Conforme o artigo 7 e o parágrafo 4 da CF de 1988, o salário mínimo deve ser “[...] capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social” (Brasil, 1988). Entretanto, o proposto foge do que existe hoje na realidade brasileira, tendo em vista as atuais condições de desigualdade e de mínimo acesso nos mais diferentes contextos da vida social. Como indicam Saad Filho e Moraes (2018, p. 84), este processo é caracterizado pela emergência de uma crise:

À medida que o Estado de bem-estar social brasileiro se transformava em um “Estado mínimo” neoliberal, na década de 1990, o pauperismo tornou-se o núcleo da política social no Brasil. Em resumo, o estado neoliberal gere a miséria principalmente por meio da alocação condicional de esmolas, financiadas por impostos, para grupos de pobres “merecedores” da caridade pública. Ao adotar essa política, o governo apoiava os miseráveis e, ao mesmo tempo, subsidiava as piores modalidades de emprego, por complementar “condicionalmente” os rendimentos mais baixos no país.

Dessa forma, o Brasil se vê com uma lei que assegura o direito da população a ter condições mínimas de vida para se manter, mas o sistema em que vivemos não garante uma remuneração que esteja em consonância com a lei maior do nosso país. Vivemos nessa contradição mediante um sistema que faz exatamente o contrário do que está na lei, a qual deveria ser o elemento principal para reger a nossa vida, mas acaba sendo posta de lado por interesses neoliberais e o que nos orienta é o sistema. Por isso, estamos constantemente lutando pelos nossos direitos básicos e um deles é o aumento do salário mínimo. Esse valor é estabelecido anualmente pelo poder público e vários trabalhos levam em consideração o salário mínimo como remuneração. Atualmente, não é possível manter no Brasil todos os itens do artigo 7 da CF de 1988 ganhando um salário mínimo (Saad Filho; Moraes, 2018).

Em síntese, apesar de a nossa Constituição assegurar alguns direitos sociais básicos para a nossa subsistência, as condições de vida que nos são impostas por esse sistema continuam nos levando ao passado, não tão distante, o de antes da CF de 1988. Acreditamos que, quando os pais não conseguem meios de subsistência o suficiente para suprir as necessidades da sua família, quando eles

também não têm tempo suficiente para conviver com os seus filhos, somos forçados a voltar aos princípios da educação assistencialista compensatória da década de 1970.

Quando a sociedade tinha um conceito padrão para todas as crianças e esse modelo condizia apenas com a criança burguesa, transportando esse conceito para as crianças da classe popular, elas se tornavam crianças burguesas incompletas. Tendo esse conceito como base, na década de 1970, toda educação da criança, filha da classe trabalhadora, era voltada para suprir as necessidades afetivas e nutricionais geradas pelas condições degradantes em que sua família vivia, sendo, pois, uma educação voltada para o assistencialismo e para compensar as carências da criança pobre (Kramer, 2006; Faria 1997).

Um importante fator a se destacar refere-se ao tempo em que a criança precisa trabalhar para ajudar em casa e não consegue frequentar e se manter na escola. Então, nossas crianças continuam sendo submetidas à exploração e tendo negado o seu direito à educação, o que é o contrário do que o artigo 227 da CF de 1988 garante, que é dever da família, da sociedade e do Estado proteger a criança da exploração e negligência (Brasil, 1988).

Marx (2017), ainda no século XIX, já nos alertava sobre as condições de trabalho às quais as crianças eram submetidas e que o trabalho infantil é essencial para a manutenção do capitalismo. Além de mostrar toda a forma de manipular a população para passar a impressão de que essas crianças estavam frequentando a escola, a realidade é que elas estavam tão exaustas que não tinham condições físicas para frequentá-la. Percebemos que isso ainda resiste atualmente, visto que muitas de nossas crianças ainda são submetidas ao trabalho infantil e, como se já não bastasse essa atrocidade, expostas a ambientes hostis, regados a crueldade e violência generalizada e a exploração. Sabemos que a lei que protege as crianças já existe, evoluímos quanto a isso, mas é preciso refletir como está a aplicação dessa lei.

Com a CF de 1988, tivemos muitos ganhos em relação às políticas sociais, mas, como ela foi fruto de um intenso processo de negociação de diferentes forças e de grupos sociais diversos, eis que constam muitas conquistas nela, mas faltam no seu texto soluções para a implantação dessas conquistas sociais. Por conta dos debates intensos e das disputas de interesses, não foi possível, até a aprovação da CF de 1988, ter um consenso da forma como ela seria implementada, sendo necessário criar legislações complementares, que foram os próximos encaminhamentos, mas alguns demoraram anos, como será visto a seguir (Miguel, 2016).

Mediante esse propósito, em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi criado como legislação complementar à CF de 1988. Trata-se uma política de garantia de direitos para as crianças e para os adolescentes, fornecendo medidas detalhadas para a proteção deles e definindo responsabilidades para o Estado, a sociedade e a família. Mais uma vez, é enfatizado o direito à educação e estabelece no Brasil a idade da criança, que corresponde de 0 a 12 anos, e do adolescente, que vai até os 18 anos (Brasil, 1990). Essa lei também foi um marco histórico para as políticas da infância no nosso país, muito necessárias naquela época, pois vivíamos momentos conturbados quanto à situação da criança e da infância naquele período (Brasil, 1990; Kramer, 2006; Abramowicz; Henriques 2018).

Enquanto a CF de 1988 estabelece leis gerais para a população, o ECA determina legislações específicas para a proteção da criança e do adolescente e se concentra em garantir seus direitos, determinando orientações detalhadas de como deve ser feito esse amparo a eles. O ECA também orienta a criação de órgãos específicos para cuidar da proteção da criança e do adolescente mais de perto, que são os conselhos tutelares, organizados por região, ficando cada conselheiro responsável por atender uma região.

A CF de 1988 garante que “a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família” (Brasil, 1988), ao passo que o ECA, no artigo 53, inciso V, detalha que a criança tem o direito de ter “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 1990). Percebemos que o ECA é mais profundo e mais detalhista nas suas determinações do que a CF de 1988, por isso é uma complementação dela e se faz igualmente importante.

Um outro fator importante para as políticas educacionais brasileiras é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que culminou na elaboração de um documento chamado “Declaração Mundial da Conferência de Jomtien”, muito conhecida também como “Declaração de Jomtien”. É um documento de caráter mundial em que os países integrantes se comprometeram a garantir uma educação para todos. Ademais, esses países fizeram o compromisso de melhorar a qualidade da educação oferecida à população e o Brasil é um dos seus signatários (Libâneo, 2012).

No nosso país, a Declaração de Jomtien influenciou a elaboração das políticas de universalização do acesso à escola, de financiamento e repasse de recursos financeiros, a descentralização da gestão, os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), o ensino a distância, o sistema nacional de avaliação, as políticas do livro didático, a elaboração da LDB 9.394/96, entre outras (Libâneo, 2012).

Contudo, nas palavras de Libâneo (2012), a Declaração de Jomtien selou o destino da escola pública brasileira e o seu declínio. Isso porque o papel da escola nessa declaração é proporcionar ao aluno conhecimentos ligados à realidade imediata, tendo uma visão instrumentalista da escola, retirando o seu caráter intelectual e a oportunidade do aluno de adquirir formas superiores de pensamento. Com um modelo de educação que atende necessidades mínimas de aprendizagem e que enfatiza o espaço de convivência e o acolhimento social, percebemos, nesse documento, características da educação empresarial, com políticas voltadas para uma educação bancária, pois é o Banco Mundial que mantém e promove esse projeto.

Esse é um modelo de educação, segundo Libâneo (2012), para a reestruturação capitalista ou uma educação para a sociabilidade capitalista. É voltado para a lógica econômica, visando preparar o estudante para o mercado de trabalho, direcionando para que, mais uma vez, as crianças que frequentam instituições públicas sejam desvalorizadas no processo educativo. Libâneo (2012, p. 24) então reitera:

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

Desse modo, após a CF de 1988, retornamos à escola dualista que surgiu com a Revolução Industrial na Europa, quando foi instituído o ensino primário para as classes populares e o secundário para a burguesia, já mencionado no Capítulo 2 desta obra. A educação para os pobres tinha o caráter prático e precisava ser rápida e a educação dos ricos, voltada para os conhecimentos intelectuais, era um ensino mais longo. É claro que a classe dominante passava pelo ensino primário, mas o que queremos destacar com esta reflexão é que os trabalhadores não têm a mesma educação que a classe dominante, pois são objetivos diferentes, uma educa para a submissão e a outra educa para a dominação (Faria, 1997; Kramer, 2006; Libâneo, 2012).

E na disputa de poder, sobretudo sobre as finalidades educativas, a classe trabalhadora, que utiliza o ensino público, vê-se excluída do processo de uma educação voltada para a formação cultural, científica e intelectual. Mais uma vez, os trabalhadores são privados de desenvolver o pensamento crítico,

autônomo e criativo, pois o que sempre interessou ao capital foi formar mão de obra executora, indivíduos que não questionam o sistema em que vivem e que já normalizaram a sua situação de submissão (Libâneo, 2011).

Nos anos 1990, chega ao Brasil o neoliberalismo, coincidindo com o período pós-promulgação da CF de 1988, momento em que ensaiávamos dar os primeiros passos para uma reforma na nossa educação e a necessidade de que políticas complementares precisavam ser criadas para dar continuidade às suas determinações. É importante lembrar, nesse instante, da luta da classe trabalhadora pela redemocratização do nosso país em 1970 com seus objetivos específicos, discutidos no início deste capítulo, que na época teve o apoio de parte da elite e da classe média, mas seu verdadeiro interesse não compactuava com os interesses da classe trabalhadora. Almejava-se, na verdade, diminuir a influência do Estado nas decisões econômicas e abrir o país para o livre mercado, e com isso implantar políticas perversas do neoliberalismo, aproveitando o momento de mudança no país e de abertura para novos diálogos (Libâneo, 2011; Saad Filho; Morais, 2018).

O neoliberalismo chega no nosso país em um momento bem oportuno, quando uma determinada parcela da população queria impedir que as políticas progressistas adquirissem força. Com suas ideias voltadas para a economia e de cunho empresarial, através da financeirização da educação pelo Banco Mundial e da Declaração de Jomtien, o neoliberalismo se instala nas nossas políticas educacionais, levando a lógica empresarial para o ambiente educativo, transformando nossas instituições numa empresa. Assim analisa Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa”.

Com essas ideias é que a escola hoje dissemina a lógica do empreendedorismo e da meritocracia, fazendo com que nossas crianças e nossos adolescentes acreditem nessa nova maneira de exploração e de reinterpretação da educação, ao invés de ensinar mecanismos para se defenderem desse sistema, ficando cada vez mais submissos ao capitalismo. Sendo assim, influencia a população mais vulnerável a deixar de procurar empregos formais, acreditando que poderá ter

mais liberdade e que terá uma melhor rentabilidade como empreendedor, novamente a exploração do homem pelo homem, mas reformulada (Freitas, 2018; Saad Filho; Morais, 2018; Osorio, 2019).

Nesse contexto, o Estado deixa de garantir políticas sociais de proteção ao trabalhador, deixando-o mais vulnerável ao sistema. Essa lógica está tão latente nos estudantes que os trabalhadores passam a acreditar que, com a liberdade proporcionada pelo empreendedorismo, eles podem escolher quais serão seus horários de trabalho, quanto vão ganhar, que a sua produtividade depende apenas do seu esforço, uma grande ilusão. A realidade é que, nessa nova modalidade de emprego, eles precisam trabalhar todos os dias e em praticamente todos os horários para conseguirem se manter. Não podendo adoeecer e não ter garantias, tampouco proteção como trabalhadores, eles são explorados e precisam arcar com todas as despesas dessa exploração (Freitas, 2018; Saad Filho; Morais, 2018, Osorio, 2019).

Quase uma década após a CF de 1988, foi aprovada a LDB 9.394/96, mas dessa vez sob forte influência das ideias neoliberais. Os progressistas não conseguiram garantir as mudanças estruturais necessárias para a educação brasileira, sendo uma delas garantir unificação da educação nacional, implantando o “sistema nacional de educação”, mas o que foi aprovado foi a “organização da educação nacional”. Para a educação da criança pequena, ela incluiu a educação infantil na educação básica, passando a se constituir como sua primeira etapa. Então, foi estabelecido o nome “educação infantil” para representar a educação da criança e ela integraria a creche e a pré-escola, sendo a creche para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Ela também determina que essa etapa é de responsabilidade dos municípios em colaboração com o Estado e a União (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Alguns caminhos precisaram ser trilhados para que pelo menos parte da educação infantil se tornasse obrigatória a todas as crianças no país. Assim, a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, compõe esse percurso. Ela determina a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos, alterando o artigo 208, inciso I, da CF de 1988, que antes declarava como obrigatória a educação básica somente a partir do ensino fundamental. A partir de 2009, o texto da CF de 1988 muda para “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” (Brasil, 2009). Após a mudança na Constituição, o próximo passo era alterar a LDB 9.394/96.

A EC nº 59 altera também o artigo 211, parágrafo 4, e enfatiza que os municípios, o Distrito Federal, os Estados e a União deverão se unir em

colaboração para garantir a universalização de todas as etapas da educação básica a partir de 4 anos. Também o artigo 212, parágrafo 3, ressalta que a distribuição dos recursos públicos terá como prioridade as necessidades para o ensino obrigatório, o que nos remete novamente à universalização da educação básica (Brasil, 2009). Observamos que o objetivo da universalização da educação desde os quatro anos vem sendo discutido e organizado há bastante tempo e ganha forma a partir de 2009, o que nos faz refletir sobre os dias atuais, pois antes se tinha uma preocupação de o poder público investir recursos numa educação que não fosse obrigatória, como era o caso da educação infantil, e que atualmente ela se tornou obrigatória e recebe recursos necessários para tentar garantir a universalização e a qualidade.

Em 2013, 17 anos após a aprovação da LDB 9.394/96, é aprovada a Lei nº 12.796, que modifica partes dela, tendo como uma das modificações assegurar a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos. Sendo assim, a educação infantil, inserida na educação básica desde a LDB 9.394/96, passa a ser incluída nessa obrigatoriedade junto com as demais etapas. Então, a partir dessa lei, todas as crianças, ao completarem quatro anos de idade, precisam ser matriculadas nas instituições pré-escolares do país. Nesse sentido, o artigo 6 da Lei nº 12.796/13 afirma que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013). Então, o Estado precisa garantir quantidade de vagas suficiente para todas as crianças brasileiras em idade que corresponde à entrada dela na educação infantil. Compreendemos que é dever do Estado garantir que todas as crianças tenham acesso a uma instituição de ensino pública a partir dos quatro anos, conforme a Lei nº 12.796/13 garante:

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 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...]. (Brasil, 2013).

É importante lembrar que, na LDB 9.394/96, apesar de incorporar a educação infantil na educação básica, não a tornava obrigatória, o que competia, como dever do Estado nessa lei, garantir que todas as crianças estivessem na escola a partir do ensino fundamental. Logo, a idade para iniciar os estudos era de 6 anos em diante. Ao tornar a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos de idade, com a Lei nº 12.796/13, foi estabelecido um período para que os Estados e municípios se organizassem para o efetivo oferecimento do total dessas vagas. Essa determinação pode ser encontrada no PNE, instituído pela Lei

nº 13.005/14, que tem o objetivo de determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), conforme estabelece o artigo 214 da CF de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 1988).

A partir desse artigo da CF de 1988, o 2º PNE¹, depois da redemocratização do nosso país, foi elaborado e aprovado, em 2014, após quase quatro anos de intensas discussões. Ele estabelece dez diretrizes para a educação brasileira com o intuito de nortear as ações para garantir uma educação de qualidade, definindo vinte metas que deveriam ser cumpridas até 2024, em regime de colaboração com os diversos poderes públicos, como os Estados, o Distrito Federal e também os municípios. Neste estudo, será apresentada somente a primeira meta, que tem uma influência considerável no nosso objeto de estudo que é o desenvolvimento humano da criança, entendendo que universalizar a educação infantil também faz parte de assegurar a qualidade.

META 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (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. (Brasil, 2014).

Destacamos que já estamos quase no fim da vigência do PNE 2014/2024 e ainda não garantimos cem por cento de vagas na pré-escola para as nossas crianças e cinquenta por cento do número total de crianças do nosso país nas creches. Um agravamento é que essa meta para as crianças em idade pré-escolar era para ter sido cumprida até 2016 e hoje, depois de oito anos, ainda não atingimos o percentual estabelecido (Brasil, 2022). Porém, é direito das crianças a uma vaga na pré-escola e não um direito das mães, pais ou das famílias terem lugar para deixar seus filhos para que possam ir trabalhar.

1 O primeiro PNE após a redemocratização do nosso país só foi estruturado após a LDB 9.394/96 e ainda levou cinco anos para ser finalizado e aprovado, recebendo como título PNE (2001-2010).

Logo, é necessário romper com essa crença e com esse pensamento, independentemente do que a família, o pai ou a mãe irão fazer enquanto a criança estiver nessas instituições, pois é um direito de ela estar nesse espaço educacional. Os tempos mudaram e essa educação infantil precisa ser oferecida com qualidade. Como tivemos alguns avanços e foi garantida uma educação infantil pública com princípios educativos, ela precisa ser reconhecida como um lugar de direito da criança (Faria, 1997; Kramer, 2006; Abramowicz; Henriques, 2018).

Porém, não é porque ela tenha passado a integrar o sistema básico de educação que suas práticas rompessem completamente o vínculo com a educação assistencialista compensatória e até compreendemos que nossas condições de vida ainda nos levam a incentivar essa prática nessas instituições. Assim, necessita-se de um tempo de educação da própria população, uma parceria entre as instituições da educação infantil com os pais, tê-los mais presentes no ambiente educacional, dialogar e mostrar o que precisa e o que está sendo feito para que eles entendam que é um direito de todas as crianças o acesso e a permanência a uma educação pública de qualidade, e não uma educação assistencialista compensatória e escolarizante.

Reconhecemos ainda que temos um longo caminho a percorrer para melhorar as condições da educação infantil em nosso país, mas o investimento por parte do poder público é imprescindível para alcançar esse objetivo. O investimento atual ainda está muito aquém do esperado e a universalização desta etapa da educação básica depende substancialmente de um aumento significativo desse investimento.

Durante muito tempo, a educação das crianças, ou como hoje é chamada, educação infantil, sofreu com a desvalorização no contexto do sistema educacional brasileiro. Acreditamos que esse cenário de negligência se deve a diversos fatores, sendo um deles o investimento inferior ao desejado no que diz respeito ao financiamento educacional como um todo para essa etapa da educação. Nesse sentido, Abramowicz e Henriques (2018, p. 8) discorrem:

[...] o que torna dramática a situação da educação infantil (EI) no Brasil é a questão do investimento público nessa etapa de ensino. Se, em todos os níveis de ensino, foram aplicados 4,6% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2000, na educação infantil aplicou-se 0,4% e, 13 anos depois esse investimento chegou a 0,6% – de acordo com dados da tabela elaborada pela Diretoria de Estudos Educacionais (Deed-Inep), atualizada em 22/06/2015 -, com um crescimento exponencial das crianças em idade de EI e um aumento de apenas 0,2 ponto percentual no investimento; isso é o mesmo que zero, ou negativo!

Percebemos que posição dentro da política pública brasileira a educação das crianças ocupa em âmbito nacional. Abramowicz e Henriques (2018) concluem que, por esses dados, permanece a visão de que crianças menores merecem políticas menores. Se por um lado nos deparamos com esse descaso pelo baixo investimento e financiamento na educação infantil, por outro, a cada estudo e pesquisa, concluimos o quanto essa fase é importante para a formação humana da criança.

Evidentemente, a quantidade de pesquisa ainda está longe de ser satisfatória devido às condições que os pesquisadores são submetidos, mas estamos no caminho, pois já temos consciência de que é necessário prosseguir com as pesquisas e investimentos nessa etapa da vida. Como salienta Kramer (2006, p. 12), “[...] a expansão dos programas de atendimento ao pré-escolar no Brasil está longe de corresponder ao reconhecimento que é dado, teoricamente, à sua importância”, mas gostaríamos que o reconhecimento fosse na mesma proporção.

Antes não se tinha investimento na educação infantil porque ela não era obrigatória, mas depois de longos 36 anos já era para estar garantida para todas as crianças brasileiras. Em síntese, o caminho percorrido até aqui, segundo Abramowicz (2018, p. 27), foi que

[...] a Constituição de 1988 passou a assegurar o direito à educação infantil; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, estabeleceu a educação infantil como dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou, em 1996, que a educação infantil se efetivasse mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro; e a lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou obrigatória a oferta desse ensino pelo Estado brasileiro para crianças de quatro e cinco anos.

Vários documentos em forma de lei precisaram ser criados para que a educação infantil fosse garantida a todas as crianças, porém, mesmo agora, em 2024, ainda não foi possível garantir que cem por cento das crianças estejam pelo menos na pré-escola. Como já dissemos, temos leis que nos ampara, talvez o que falta é o trabalho do poder público em aplicar essas leis.

Explicamos este descaso também pelo viés histórico da educação infantil, por estar intimamente ligada às classes populares, uma vez que as mulheres tiveram de trabalhar fora de casa para melhorar as condições de vida das suas famílias. Quando a população do meio rural migrou para o urbano em busca de melhores condições de trabalho e de subsistência, precisou deixar seus filhos nas únicas instituições que existiam naquela época e que desenvolviam um trabalho de cunho assistencial-custodial. Isso porque a preocupação naquele momento era ter um lugar que recebesse as crianças enquanto suas mães e pais

estivessem no trabalho e grande parte da preocupação se dava apenas com a alimentação, higiene e segurança física delas.

Por tempos, não se pensava nas necessidades ou nas particularidades que envolviam o desenvolvimento das crianças quanto aos aspectos multidimensionais (cognitivo, mental, físico, ético, moral, afetivo, volitivo), muito menos se cogitava em potencializar esse desenvolvimento (Aquino, 2017). Como as instituições de educação ainda não eram pensadas por um caráter pedagógico, qualquer tipo de trabalho poderia ser feito para passar o tempo com essas crianças, inclusive o brincar. Nesse período, o trabalho era intimamente ligado ao espontaneísmo da criança e não como uma atividade que guiasse a aprendizagem dela. Podemos atribuir a esse momento histórico o surgimento do pensamento de descaso com essas instituições.

Por se tratar de instituições que cuidavam dos filhos dos trabalhadores, por acreditarem ser apenas um lugar de depósito de crianças enquanto mães e pais trabalham e por considerarem que as crianças apenas brincam por brincar, ao invés de desenvolver um trabalho pedagógico, elas não eram necessárias sob o ponto de vista do direito da criança a ter uma educação de qualidade. Este estudo nos conduz a acreditar que essas concepções distorcidas do trabalho com a educação infantil sejam a raiz do descaso com essas instituições (Kramer, 2006; Faria, 1997).

Deixamos claro, porém, que o foco deste trabalho são as instituições de educação infantil públicas, pois existem no nosso país outras instituições que atendem a essa mesma modalidade educacional, como as privadas e conveniadas. Um fator diferencial entre elas é que, nas instituições privadas e conveniadas, são oferecidas diversas atividades como ballet, futebol, circo etc., enquanto nas instituições públicas essas atividades não são oferecidas. Sem sermos preconceituosos ou desrespeitosos com essas instituições, acreditamos que toda educação deveria ser pública, pois só assim teríamos o investimento necessário para garantir a qualidade efetiva da educação brasileira e equilibrar os índices de desigualdade social. Ressaltamos que este dualismo na educação se torna um fator de exclusão social e de manipulação, apenas reproduzindo o modo de vida da nossa sociedade ao invés de refletir sobre a nossa realidade, além de contribuir para a precarização do trabalho docente e a escravização do professor (Kramer, 2006).

Questionaremos sempre o porquê de uma determinada parcela da sociedade ter contato com diversas outras atividades educativas, pedagógicas e a instituição pública não ter esse direito. Partindo dessas inquietações, nossa pesquisa preocupa-se em melhorar a qualidade da educação pública para melhorar as condições de vida da nossa sociedade. Dessa maneira, quanto mais experiências

a instituição infantil puder proporcionar à criança, mais significativa será para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Vigotski, 2018b).

Em síntese, apresentamos alguns fatores que acreditamos contribuir para a desvalorização da criança, da infância e também da sua educação dentro das políticas educacionais do nosso país. Fatores que às vezes acentuam a desigualdade social ao invés de diminuir, mas percebemos que temos políticas com objetivos fundamentais para a classe popular. No entanto, uma parte da população ainda quer que essa classe viva em condições de subalternidade, não deixando que essas políticas avancem. Nosso sistema cada vez mais estimula o individualismo e a competição, fazendo-nos acreditar que o trabalho alienado é o mais importante das nossas vidas, o que nos força a abandonar, inclusive, nossas famílias. Por isso, é preciso continuar lutando por uma sociedade mais justa, com uma melhor distribuição de renda e por uma educação pública de qualidade. Como diz Freire (2000, p. 31), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

EDUCAÇÃO INFANTIL: BASE TEÓRICA E CONCEITOS IMPORTANTES

Discutimos os conceitos de criança e de infância no decorrer dos últimos duzentos anos, o que nos fez perceber que esses conceitos estão relacionados a aspectos sociais e estão intimamente ligados com a sua história. Neste capítulo em específico, compreendemos que também estão vinculados às políticas de um determinado grupo sociopolítico, ficando claro que não existe forma de desvincular a política da educação da criança. O conceito que uma sociedade tem sobre a criança e a infância determina quais políticas serão desenvolvidas quanto a elas, definindo como ela será cuidada e, principalmente, como será sua educação (Kramer, 2006).

Como documento norteador do trabalho desenvolvido com a educação infantil no Brasil, temos, primeiramente, a LDB 9.394/96, que traz algumas definições para a educação infantil, mas também para a educação básica como um todo. Como um documento mais específico para a educação da criança, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, estando presente nelas um conceito de criança. Essa mesma definição aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, como o próprio nome já diz, é um documento nacional que pretende definir uma base comum em todo o território nacional. Temos também o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que já é um documento para o nosso Estado. As Diretrizes assim conceituam criança:

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

Como este conceito está presente nas DCNEI, bem como na BNCC, documentos de representação nacional, entendemos que ele deve nortear os trabalhos educacionais que envolvam a criança em todo o território brasileiro. Assim, esse conceito ainda está presente no DC-GO. Percebemos, nesse conceito, a criança como um sujeito, histórico e social, discutido no Capítulo 2 deste livro, que traz também a criança como um sujeito de direito. Poderíamos dizer que esse conceito se aproxima das ideias da teoria que norteia esta obra, que é a teoria histórico-cultural, quando expõe a criança como um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e do seu processo de aprender, que questiona, que cria suas experiências e produz cultura (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Uma problemática bastante discutida que envolve estes documentos, as DCNEI e a BNCC, é que eles não trazem as referências teóricas que foram utilizadas para a sua escrita. Assim, não sabemos quais as bases teóricas do documento para os conceitos que eles se propõem a definir. Isso, porventura, pode acarretar de o documento não ter uma base teórica, ser um apanhado ou recortes de várias teorias causando contradições e confusões no trabalho a ser desenvolvido (Santos; Silva, 2023).

Por outro lado, Saviani (2016, p. 74) faz outra reflexão acerca desses documentos, de que “seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas”. Acreditamos que a escrita desses documentos assume essa tendência, sobretudo porque compreendemos a situação e a disputa de poder que envolvem a elaboração deles, mas colocar as referências, possivelmente, poderia evitar alguns equívocos, visto que situar o professor o ajudaria a buscar mais aprofundamentos para dar suporte ao seu trabalho (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

Passamos então à análise das entrevistas com as professoras da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Inhumas. Para esta análise, buscamos indicadores nas falas das professoras que nos levassem aos núcleos de significação, o que será nosso caminho. Para Vigotski (2018a), método é o caminho a percorrer, é o modo de investigação.

Conforme já mencionamos na introdução desta obra, utilizamos, para a análise dos dados, os procedimentos de Aguiar e Ozella (2006), que propõem a apreensão desses dados através dos núcleos de significação que possibilitam

alcançar os significados e os sentidos que os entrevistados atribuem ao que é perguntado. Para esta análise, Aguiar e Ozella (2006, p. 230) ressaltam ser necessário passar por algumas etapas, como “leitura flutuante”, que permite ao pesquisador familiarizar-se com o que está sendo dito, além de “destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros”.

Após a organização dos pré-indicadores, podemos avançar para os indicadores que nos permitem aglutinar possíveis semelhanças entre os discursos dos entrevistados e isso pode ocorrer por similaridade, complementaridade ou até contraposição, para, posteriormente, construirmos os conteúdos temáticos. Depois desse processo, nos é permitido caminhar para a construção dos possíveis núcleos de significação, que seria a última etapa deste primeiro procedimento. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) reforçam que “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”. Em seguida, passamos para a análise dos núcleos.

Ressaltamos que a escolha deste método se dá pela possibilidade de proporcionar ao pesquisador aproximar-se das determinações sociais e históricas do objeto estudado e “apreender esse processo para além do empírico e que, assim permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61). Esse método não se contenta em realizar apenas uma descrição descontextualizada das palavras, ou apenas do que foi dito pelas professoras nas entrevistas, pois ele se interessa em compreender “a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo [...] na atividade da qual o sujeito participa” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Na busca por compreender o processo educacional, em específico da educação infantil da rede municipal da cidade de Inhumas, em Goiás, e o desenvolvimento da criança, esta foi uma das perguntas da entrevista com as professoras: qual documento normativo que elas usavam como base para desenvolverem o seu trabalho como professoras e a rede municipal tem um documento próprio para nortear o trabalho delas? Utilizando os procedimentos metodológicos mencionados acima, encontramos três tipos de respostas, que foram separados em três núcleos de significação: a) não têm certeza ou não souberam dizer; b) fazem confusão com a especificidade do documento; e c) souberam informar.

Antes de apresentar os resultados, destacamos que, numa diligência com a tutora pedagógica da Secretaria de Educação da cidade de Inhumas, quando tivemos nossa reunião para dialogar sobre a autorização desta pesquisa, em

março de 2023, ela nos disse que a rede municipal da cidade até então não tinha um documento próprio para nortear o trabalho dos professores na educação infantil da rede, mas relatou que utilizava a BNCC e o DC-GO.

Em vista dos critérios mencionados, a análise das entrevistas nos possibilitou aglutinar, para o primeiro núcleo de significação, que corresponde à letra “a”, duas respostas; para o segundo, que corresponde à letra “b”, obtivemos três respostas como resultado; e, para o terceiro núcleo, foram seis respostas, que corresponde à letra “c”, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Indicadores selecionados sobre qual documento normativo é utilizado

Núcleos de significação	Indicadores
a) Não têm certeza ou não souberam dizer.	Professora 10 “Eu não sei dizer”.
	Professora 11 “Não, até que não”. (essa resposta está nesse núcleo porque a professora se mostrou confusa ao responder, sem saber do que se tratava).
b) Fizeram confusão com a especificidade do documento.	Professora 2 “Ela oferece um curso de formação”.
	Professora 3 “Eles dão os cursos de aperfeiçoamento”.
	Professora 4 “Temos o PPP”.
c) Souberam informar.	Professora 1 “Documento não”.
	Professora 5 “Não, porque ele unificou, a gente tem a BNCC”.
	Professora 6 “Não! Porque a BNCC traz o que vai ser trabalhado”.
	Professora 7 “BNCC nua e crua, é BNCC total, com DG-GO no máximo”.

Núcleos de significação	Indicadores
	Professora 8 “Dentro dos componentes curriculares a BNCC”.
	Professora 9 “Tudo na verdade, tem o planejamento anual, o regimento, a BNCC, faz uma compilação de tudo e monta”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Como percebemos pelo Quadro 2, duas professoras não souberam dizer se a rede municipal da cidade possui ou não um documento norteador do trabalho das professoras, o que corresponde a 18%. Três professoras não souberam dizer exatamente sobre o documento e indicaram outras maneiras de se conseguir uma base para nortear o trabalho delas, correspondendo a 27%. Seis professoras afirmaram que a rede não tem um documento próprio e isso corresponde a 55% do total de professoras pesquisadas.

Temos algo relevante a ser observado nesses dados obtidos a partir dessas respostas, pois seis professoras conseguiram afirmar que a rede municipal da cidade não tem um documento próprio para nortear o trabalho das professoras, mas somente cinco indicaram qual documento deve ser utilizado como norteador de seus planejamentos, o que corresponde a 45% do total. Poderíamos interpretar que somente essas professoras utilizam a BNCC como base de planejamento ou que têm conhecimento de que a BNCC é o documento nacional norteador do seu trabalho, e apenas uma dessas professoras indicou o DC-GO como base de planejamento e ainda aponta as DCNEI como sendo melhor entre os três, como poderemos perceber mais à frente do texto com a sua fala na íntegra.

Então, a partir desses dados, é importante fazer a análise de outras perguntas que também fizeram parte da entrevista e que podem contribuir para um melhor esclarecimento sobre esse assunto, que foram: como as professoras planejam suas atividades, quais recursos elas utilizam e quais documentos normativos são usados para fazer esse planejamento. Das respostas que obtivemos por essas perguntas, conseguimos extrair três núcleos de significação, que foram: a) Utilizam o planejamento anual e levam em consideração a realidade da turma como base de planejamento das suas atividades. Nesse núcleo de significação, temos sete professoras, o que corresponde a 73% das professoras pesquisadas; b) Utilizam a BNCC como norteadora do seu planejamento. Nesse núcleo, duas professoras deixaram claro que usam a BNCC, compreendendo 18% do total das professoras:

e c) Tem uma base teórica consistente que não é a BNCC, mas que no final acaba colocando o código “*porque é código que eles querem*”. Para esse núcleo, temos a resposta de uma professora, que corresponde a 9% (Quadro 3).

Vejamos, no Quadro 3, as respostas das professoras para as questões: Como as professoras planejam suas atividades? Quais recursos elas utilizam e quais documentos normativos são usados para fazer esse planejamento?

Quadro 3 – Núcleo de significação sobre como é feito o planejamento das atividades

Núcleo de significação	Discurso
a) Utilizam o planejamento anual e levam em consideração a realidade da turma.	Professora 1 Primeiro não adianta a gente dizer que não tem um plano a seguir, mas eu procuro adequar segundo a realidade da turma, segundo a necessidade da turma, porque cada turma de cada ano que entra é uma turma diferente.
	Professora 2 Geralmente a gente tem um planejamento anual que a gente faz com antecedência, e aí todos os meses a gente senta e faz o cronograma mensal, em cima disso a gente lança lá no início do ano quais são as primeiras atividades e em cima do que que as crianças vão demonstrando, interesse, e do que que a gente vai conseguindo com os objetivos traçados lá no início e durante o ano, aí eu vou planejando semanalmente.
	Professora 3 A gente assim, tem um planejamento anual que tem que seguir, e de acordo com o planejamento anual a gente vai traçando o semanal, e que por fim é o diário.
	Professora 4 Dentro do planejamento anual, a gente vai seguindo os meses, os dias da semana você faz dentro do planejamento, porque tem o planejamento anual e você segue por ele, que é o conteúdo que você vai dar. Esse documento anual nós planejamos aqui na escola no início do ano, depois manda pra coordenadora geral, dá uma... e repassa pra gente de novo, pra gente... aí a coordenadora encaderna e tal... e dá um para cada professora.

Núcleo de significação	Discurso
	Professora 5 [...] é como se eu já tivesse o roteiro pro ano, o que eu vou ensinar no primeiro bimestre, no segundo bimestre, no terceiro bimestre, [...] se essa semana eu vi que a criança teve uma necessidade de conversar um pouco mais sobre os pássaros, na outra semana eu já trago uma tarefinha, ou um diálogo, ou um filme que vai falar um pouco mais sobre aquilo.
	Professora 9 Os meus alunos que me direcionam, então o que eu vejo que eles estão aprendendo, já aprendeu eu passo pra frente, se não eu foco mais naquilo que eles estão precisando [...], mas claro que a gente tem o conteúdo anual que a gente tem que seguir.
	Professora 10 A gente segue um planejamento anual, mas também a gente vai de acordo com a necessidade da turma, de acordo com a curiosidade da turma, aquilo que eles se interessam, o planejamento anual é o da escola, mas cada professora faz o seu.
	Professora 11 Eu faço planejamento em casa, diário assim semanal, mas todos os dias já têm a data certa, de cada conteudozinho, a gente olha muito na internet, porque ajuda muito, as experiências da gente, troca experiência, as vezes curso, igual tem o AlfaMais Goiás, ele ajuda muito a gente no conteúdo.
b) Utilizam a BNCC como norteadora do seu planejamento.	Professora 6 A gente trabalha a BNCC, [...] então a gente faz um englobamento ali da BNCC, do conteúdo mesmo que a gente tem que apresentar pra eles, o alfabeto, as famílias e os projetos [...], a gente vai fazendo essa associação, e aí eu estou trabalhando a atividades relacionadas a letra, nós vamos cantar a música, que já está trabalhando dentro da BNCC que é música, gesto e o teatro, pra desenvolver autonomia, criatividade, comunicação, então acaba que a gente faz um apanhado ali de tudo.

Núcleo de significação	Discurso
	Professora 8 De acordo com os objetivos da nova BNCC, e de acordo com o planejamento anual, advindo da escola, tem também troca de experiência, como eu sou professora municipal, o município oferece formação continuada. No momento nós estamos fazendo o AlfaMais, que é um encontro que nós temos uma vez ao mês, onde a gente tem uma aprendizagem muito grande, uma experiência, uma troca de experiência pra gente concretizar na sala de aula.
c) Tem uma base teórica consistente que não é a BNCC.	Professora 7 Eu falo que já tem uns anos que é um dos processos mais tensos pra mim, é como se eu tivesse andando em dois caminhos, tudo referente a educação infantil e o que eu faço com as crianças eu tenho toda uma base teórica que me dá uma tranquilidade para caminhar, mas ao mesmo tempo eu não posso desconsiderar o contexto que eu vivo [...], porque muitas das vezes eu confesso a você que eu pego um código e eu coloco lá, porque é código que eles querem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Vejamos, porém, que cinco professoras na pergunta anterior (entendemos que são cinco, pois uma não menciona a BNCC na sua fala) disseram que o documento normativo que a rede utiliza é a BNCC, mas apenas duas deixaram claro que a utilizam como base para planejar suas aulas. Fica então o questionamento: as outras professoras fazem seus planejamentos a partir de qual base teórica, visto que apenas uma respondeu que “*tem uma base teórica consistente*”. A BNCC é realmente o documento normativo para o trabalho educativo das crianças da rede municipal da cidade porque algumas responderam que ele é o documento, porém, apenas duas deixaram claro que ele norteia o seu trabalho e, se não for esse o documento utilizado pela maioria das professoras, qual é o outro documento, ou se realmente elas utilizam algum.

A maioria das professoras disse que a instituição tem o planejamento anual, mas que cada professora faz o seu. Ficam então estes questionamentos: como é feito esse planejamento anual, cada instituição faz o seu, ele é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição ou faz parte dele, se ele é um documento totalmente diferente e separado do PPP. E ainda temos esta indagação:

qual a base teórica para a elaboração desse documento. Se for um documento elaborado coletivamente, será que são levados em consideração a identidade e o regionalismo da cidade? Isso porque apenas uma das professoras pontuou ter conhecimento do DC-GO. Esse é o documento regional apontado pela BNCC para nortear o trabalho pedagógico e precisa ter as identidades regionais no seu texto. Por último, fica a pergunta de qual é a base teórica da professora que alega com precisão não utilizar a BNCC.

Utilizar os documentos normativos nacionais é o indicado pelo órgão responsável por administrar a educação no âmbito nacional no nosso país, o Ministério da Educação (MEC). Ainda que a BNCC seja um documento problemático, que instrumentaliza o trabalho da professora², retira sua autonomia, ela é voltada para obter resultados imediatos, conforme analisado por Libâneo (2019). A BNCC é um documento que norteia o trabalho da professora, podendo concordar ou discordar, mas, concordando, ela poderá perder sua autonomia, deixar de refletir criticamente sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento da criança, e seu trabalho passa a ser apenas a execução de um currículo e não uma construção de conhecimento (Libâneo, 2019).

Discordando da BNCC, a professora poderá refletir melhor sobre a sua prática, garantir uma maior compreensão do sistema em que está inserida, a disputa de poder que envolve a educação, nesse caso o currículo, e talvez passe a se envolver em processos de luta para que tenha uma mudança nesses documentos. Entretanto, apesar disso, no final do processo ou a cada planejamento, ela precisa se render ao sistema, conforme percebemos na resposta da Professora 7 na primeira pergunta sobre qual documento normativo elas usam como base para desenvolverem o seu trabalho como professoras:

BNCC nua e crua. É BNCC total, com DC-GO no máximo. E quando você vai para as diretrizes nacionais da educação infantil, no caso para educação infantil, ela te dá uma liberdade de pensar esse processo. E então eu não posso ignorar aqueles códigos, por exemplo, são cinco campos de experiência, eu tenho dificuldade, porque quando eu vou para os campos, e quando eu penso experiência eu não consigo ver nenhum longe do outro, todos estão entrelaçados. Não consigo pegar aqueles códigos que estão lá com aqueles números que quase me matam, aí tem hora que assim, eu fico até meio que incomodada, porque muitas das vezes eu confesso a você que eu pego um código e eu coloco lá, porque é código que eles querem. É muito complicado, mas assim, em meio a tudo isso a gente tem que levar em consideração, porque assim, não é de repente, de uma pessoa em específico da unidade, a gente tem que parar e pensar, que é um sistema que faz isso com a gente. (Professora 7).

2 Para a análise dos dados, utilizaremos sempre professoras, no feminino, porque encontramos para as entrevistas somente professoras.

Saviani (2016), refletindo sobre os documentos norteadores do trabalho educativo, analisa que se a LDB 9.394/96 já definia a base comum por meio das diretrizes curriculares nacionais. Pergunta então qual o sentido ser elaborado mais um documento que se refere novamente à base comum para a educação no país. Partindo dessa reflexão, acreditamos que a intenção desses documentos seja controlar cada vez mais o trabalho do professor, padronizar os processos educativos e avaliativos e tornar o professor subordinado ao sistema educacional em que está inserido, além de ser voltado para a sociabilidade, para um conformismo social e para a formação de indivíduos que sejam submissos ao sistema (Saviani, 2016).

A reflexão da professora entrevistada vai nesse sentido, de que as DCNEI, que têm suas bases na LDB 9.394/96, já eram o suficiente para nortear o trabalho do professor e ainda possibilitavam, conforme ela ressalta, uma liberdade para o trabalho docente e também proporcionavam uma maior possibilidade de pensar todo o processo educacional da criança sem engessá-lo, ou colocá-lo numa caixinha.

Adotar a BNCC como documento norteador para a educação infantil poderá, sobretudo, ser problemático, mas não ter um documento poderá também ser ainda mais problemático. Observamos que cinco professoras, na primeira pergunta (qual documento normativo que elas usam como base para desenvolverem o trabalho como professoras), não souberam dizer qualquer documento normativo que desse base para o seu trabalho e, na segunda pergunta, apenas duas afirmaram ser a BNCC o documento norteador. Esse posicionamento nos traz um questionamento e uma reflexão sobre qual documento norteia o trabalho dessas professoras, o que poderia ser da internet, algo que é mais próximo delas, até um eventual achismo ou será que seguem sem bases metodológicas e conceituais.

Esta pergunta da entrevista nos remete à importância de a Rede Municipal de Educação da cidade elaborar um documento próprio que direcione o trabalho do professor. Entendemos que não ter um documento elaborado pela própria rede poderá implicar um processo de afastamento ou até de um esquecimento da identidade da cidade e dos seus habitantes, desencadeando uma eventual distorção ou um equívoco quanto aos objetivos da educação da criança da rede municipal da cidade de Inhumas e um distanciamento da sua realidade.

No DC-GO, consta a seguinte figura:

Figura 10 – Documentos para nortear o trabalho do professor

Fonte: DC-GO ampliado – Volume I – Educação Infantil (Goiás, 2019).

Segundo o DC-GO, estes são os documentos indispensáveis para todos os gestores estaduais, municipais e profissionais da educação em geral: a BNCC, o DC-GO, Propostas Pedagógicas da rede, o PPP e os Planos de aula. Conforme especificado na Figura 10, nem a BNCC, documento nacional, e nem o DC-GO, documento do Estado, isentam o município de elaborar a sua proposta pedagógica. Ela reafirma a nossa discussão, de que o município de Inhumas precisa ter uma proposta pedagógica para direcionar o trabalho dos professores da sua rede, do seu município.

Compreendemos que uma cidade na região Centro-Oeste não tem a mesma realidade e até a mesma identidade de uma cidade situada na região Norte do país. De igual modo, a cidade de Inhumas, localizada na região metropolitana de Goiânia, não terá a mesma realidade e identidade de uma cidade situada na região nordeste de Goiás. Ainda buscando entender os aspectos da identidade e da importância de a Rede Municipal de Educação da cidade de Inhumas ter um documento próprio, acrescentamos que, mesmo a cidade de Inhumas estando tão próxima da capital, Goiânia, e estando na região metropolitana, as realidades e as identidades são diferentes, conforme percebemos na LDB 9.394/96, que dá autonomia regional e local para a parte diversificada do currículo (Brasil, 1996).

Assim, fica a reflexão sobre a identidade da cidade. Não ter documentos próprios norteadores do trabalho pedagógico do professor é uma abdicação por parte da Secretaria de Educação quanto à identidade da cidade e dos seus habitantes. Podemos dizer que é um esquecimento e afastamento de suas raízes locais e regionais e até deixar de lado a sua realidade e a sua própria história para que outras mais hegemônicas prevaleçam na educação da cidade. Sobre tudo,

dizemos também que este seja um tema que fica como critério do professor em abordar ou não este resgate cultural da cidade, mas acreditamos que isso seria uma atribuição de muita responsabilidade, visto que o professor está na ponta desse processo educativo que envolve muita disputa de poder. Conforme Libâneo (2019, p. 11), os “objetivos da escola expressam interesses de grupos e disputas de poder em âmbito internacional e nacional, bem como os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação”.

Como a Rede Municipal de Educação da cidade de Inhumas não possui documentos norteadores para o trabalho docente, entendemos que o conceito de criança pode não existir nas discussões e até na base do trabalho pedagógico das professoras. Talvez esse conceito generalizado não esboce a identidade da rede e até da cidade, ficando a Rede impossibilitada de representar sua cultura. Utilizamos como base para as análises o conceito de DCNEI, já exposto no início deste tópico.

Nas entrevistas com as professoras de educação infantil da rede municipal da cidade de Inhumas, perguntamos, em um primeiro momento, o que as professoras entendiam por criança e, em um segundo momento, o que elas entendiam por infância. Acreditamos que compreender esses conceitos e a sua constituição histórica, social e política sejam importantes, pois constituem-se como a base para desenvolver atividades, criá-las e pensar seus planejamentos diários e todo o trabalho que envolve o fazer pedagógico do professor.

Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 20), “[...] teorias e conceitos não são camisa de força, são camisa, sim, produzida de um tecido que adequa o corpo ao ambiente e protege o pesquisador das intempéries de seus julgamentos solitários, valorizando sua contribuição”. Não somente o pesquisador, mas também o professor, ampara-se para que tenha suporte teórico a fim de elaborar e pensar todo o processo educativo a ser desenvolvido.

Nos capítulos 2 e 3 desta obra, discutimos sobre o conceito de criança ao longo da história e a criança vista como um adulto em miniatura, período em que não se viam diferenças entre adultos e crianças (Kramer, 2006). Depois analisamos o conceito de criança incompleta, que as padronizava, e enxergada apenas como um modelo de criança, que não fazia distinção quanto à classe social a qual a criança pertencia (Faria, 1997).

Vimos também a criança como um sujeito da sua própria história, ativa no seu processo de desenvolvimento e questionadora de tudo o que estiver a sua volta (Pasqualini; Lazaretti, 2022). Em cada um desses conceitos, a criança recebe um tratamento, um cuidado e um tipo de educação. Por isso, é tão importante

compreender o conceito que cada professor, instituição, secretaria tem acerca do sujeito principal dessa ação, que é a criança, na qual o trabalho educativo sistematizado irá interferir diretamente (Mello, 2007).

Na perspectiva de educação que este estudo se ancora, é importante compreender como as crianças aprendem, como se dá o processo de humanização dela, qual o papel da professora, do adulto nesse processo de apreensão do conhecimento, qual o papel da própria criança, no caso deste estudo, a da criança da educação infantil. Quando se pensa o desenvolvimento da criança por essa perspectiva, levando em consideração esses elementos, os conceitos de criança, de infância e de escola ganham uma nova dimensão, uma nova forma de se conceber a educação (Mello, 2007). Sendo assim, é tão importante para este estudo compreender esses conceitos e identificar onde se localiza conceitualmente a rede municipal da cidade de Inhumas. Assim, conseguimos perceber qual o modelo de educação dessa rede.

Foi com este objetivo que buscamos compreender o conceito de criança das professoras da rede municipal da cidade de Inhumas que trabalham na educação infantil. Na tentativa de ilustrar o que foi encontrado, buscamos pontos centrais na fala das onze professoras que participaram da pesquisa, tentando destacar indicadores de cada professora. Ao analisarmos esses indicadores, foi possível separá-los em três núcleos de significação: a) a romantização da criança, que discutimos no Capítulo 2, no tópico da criança em Goiás; b) o conceito de criança incompleta que precisa ser preenchida por algo, discutido nesta obra nos capítulos 2 e 3; e c) a criança como um sujeito, que também foi discutido aqui quando discorremos sobre a teoria histórico-cultural no Capítulo 2, que é o conceito de criança central desta obra. Corroborando-o, temos o conceito das DCNEI que foi apresentado no início deste tópico.

Então, com o propósito de evidenciar cada um dos núcleos de significação encontrados, separamos cinco indicadores para cada um. Para caracterizar a romantização da criança, destacamos estes indicadores: a criança: “é pureza”, “é um anjo”, “é uma caixinha de surpresas”, “é um ser mágico”, “não deveria crescer”. Para representar a criança como um ser incompleto, separamos os seguintes indicadores: “sementinha pronta para ser regada”, “uma carta em branco”, “é um diamante a ser lapidado”, “é uma folha em branco”, “vai adquirindo conhecimento”. No intuito de mostrar a criança como um sujeito, listamos os indicadores que apareceram nas entrevistas, que dizem assim da criança: “cheia de questionamento”, “cheia de potencial”, “um sujeito de direito”, “que tem história”, “percepção de mundo aguçada”.

Para a análise e compreensão do sentido de cada núcleo de significação, apresentamos um relato para cada núcleo organizado.

Quadro 4 – Núcleo de significação “a” sobre o conceito de criança

Núcleo de significação	Discurso
a) A romantização da criança.	Professora 4 “Ai é tudo de bom ser criança, é um anjo, então por isso que você tem que cuidar bem, porque eles são muito inocentes, então você tem que transmitir muito amor, ser criança é isso aí.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Romantizar a criança e tratá-la como um ser divino, como a própria Professora 4 diz, um ser angelical, equivale a não enxergar a criança na sua realidade, não admitindo que ela tem necessidades próprias e não aceitando que existem crianças com realidades bem diferentes. Marx (2017) discorre sobre a situação das crianças da classe trabalhadora do século XIX e, ainda hoje, muitas delas são submetidas ao trabalho infantil devido às condições precárias da família. Este assunto foi discutido no Capítulo 2 desta obra. É claro que o século XIX está distante em termos históricos, mas a realidade de algumas crianças da classe popular ainda pode ser essa, com ela sendo submetida a diversos tipos de violência.

Portanto, na realidade dessa criança, não há nada de mágico, angelical ou divino, pois é uma realidade dura, que podemos até questionar se existe algo de bom. Quando a professora relata que ser criança “é tudo de bom”, ela está se referindo a qual criança? A realidade da criança que frequenta a instituição onde ela trabalha, que é pública e atende a comunidade da periferia da cidade, é tão boa assim quanto ela imagina? Logo, é preciso ter um pouco de cuidado ao romantizar a criança, mas compreendemos que isso pode se aproximar do que imaginamos ser a infância e como queríamos que fosse, pois a realidade às vezes é muito dura e preferimos escondê-la até de nós mesmos.

Dessa maneira, romantizar a criança pode também ter uma aproximação com o conceito de criança burguesa atribuído à criança proletariada, o qual se refere a ela como incompleta. Analisando a fala da Professora 4, quando diz “então você tem que transmitir muito amor” ou “são muito inocentes”, ela nos indica que o modelo de educação a que se refere ao atribuir esses significados à criança é o de que ela tem carências e a instituição educacional e até as professoras precisam suprir essas carências, que são emocionais, afetivas, nutricionais

e culturais. Como a criança não recebe isso na sua família, a instituição fica responsável por suprir essas carências, claramente o conceito de criança burguesa com o modelo de educação assistencialista.

Ainda para este núcleo de significação, cabe a seguinte reflexão sobre a docência na educação infantil: a figura da mulher nesse espaço educacional é quase unânime, a mulher profissional, professora, que muitas vezes também é mãe. Por uma questão histórica, a maternidade e a docência, nesse espaço educacional, estão entrelaçadas sem possibilidade de se dissociarem, como se esse fosse o espaço destinado para o trabalho feminino. Diniz (1998, p. 197) pontua que “o ensino é um dos setores em que visivelmente as mulheres concentram-se; situação que começa a se desenhar desde os finais do século XIX e se torna evidente nas décadas seguintes, essencialmente no ensino primário”. Desse modo, o cuidar da família e dos filhos sempre foi uma tarefa social atribuída à mulher quando ela passa a desempenhar uma profissão na sociedade. O que lhe cabe mais uma vez é cuidar, mas em um espaço profissional existe a dupla função.

Diniz (1998, p. 197) faz a seguinte análise sobre esta problemática: “diferentemente, do que ocorre com outras profissões, o trabalho em educação escolar não se dissocia da expectativa de desempenho feminino no lar, educar na escola pode ser visto como um prolongamento do educar os filhos”. Assim, a professora se vê numa dupla função, a de educar e de maternar. No entanto, o maternar não está ligado ao cuidar que faz parte das atividades na educação infantil, visto ser um cuidar pedagógico. O maternar que estamos nos referindo está ligado à maternidade, de ter de transmitir muito amor para a criança incondicionalmente, ter de protegê-la, pois se acredita que são seres muito inocentes.

Ao romantizar a criança, percebemos, principalmente levando em consideração o fator emocional que faz parte da análise nos núcleos de significação, para Aguiar e Ozella (2006), que há uma confusão dos sentimentos da professora, o de educar e o de maternar. Isso porque muitas se emocionaram ao falar o seu conceito de criança, mencionando a sua história quando criança e até a dos seus filhos. Diniz (1998, p. 199) aponta essa questão quando afirma que, na docência, “acabou por atribuir (e ainda atribuem) à mulher as características essenciais à prática pedagógica, como sensibilidade, compreensão, afetividade, tomadas como constituidoras de uma natureza adequada ao magistério”.

A problemática que envolve esta questão é que, na confusão de maternar e educar, o saber maternar pode ocupar o lugar do saber científico e, na nossa percepção, ao romantizar a criança, podemos perceber mais a mulher mãe do que a mulher professora. Não estamos dizendo que esta postura seja ruim, mas se essa professora não tiver bases teóricas sólidas e consistentes, isso pode

atrapalhar a visão da criança como um sujeito histórico de direito, ativo no seu processo de aprendizagem. Atribuem-se muitas funções e tarefas à professora e talvez por isso ela fique sobrecarregada emocionalmente. No entanto, esta é uma problemática social, visto que a sociedade determina que a mulher, nesse espaço de trabalho, precisa maternar e educar e, assim, ela reproduz esse discurso romantizado para suportar a sua dupla função (Diniz, 1998).

Na análise do núcleo de significação “b”, temos a fala da Professora 8:

Quadro 5 – Núcleo de significação “b” sobre o conceito de criança

Núcleo de significação	Discurso
b) O conceito de criança incompleta.	Professora 8 “Criança é uma fase muito boa, criança é a base do ser humano, é um ser humano puro que está ali, eu falo que é um diamante a ser lapidado, então isso é o meu entendimento de criança, é uma pedra bruta a ser lapidada.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quando a professora se refere à criança (Quadro 5) como “um diamante a ser lapidado” ou “uma pedra bruta a ser lapidada” e que vem acompanhada da frase “é a base do ser humano”, ela compreende que ser um diamante bruto constitui-se a base do ser humano e isso é o mesmo que dizer que ela é uma folha em branco ou uma tábula rasa, ou seja, que, ao chegar na instituição de educação infantil, a criança é bruta, não tem bagagem cultural, mas, quando tem, ela precisa ser lapidada, preenchida por algo muito mais importante do que aprendeu em casa.

Assim, ela deixa sua bagagem cultural familiar para adquirir outra, conforme Luria (2017b) analisa, e que já foi retratado no Capítulo 2. Acreditar que a criança precisa ser lapidada é o mesmo que acreditar que ela é incompleta. Esse conceito foi disseminado pela burguesia para tratar da criança proletariada como um ser que precisa ser preenchido por algo que ela ainda não tenha. A problemática desse conceito passa também pela desvinculação da criança da sua história, da sua cultura, do seu contexto e da sua classe social (Faria, 1997; Kramer, 2006).

Para a teoria histórico-cultural, é importante ter a compreensão de que a criança é capaz de se tornar ativa no seu processo de desenvolvimento, estabelecendo relações com o seu entorno. Portanto, desde que a criança nasce, ela

precisa ser percebida como um sujeito nesse processo e não como um objeto, sendo esse um elemento-chave para se desenvolver um trabalho pedagógico consistente (Mello, 2007). Por isso, a concepção de criança e de infância determina o lugar que a criança ocupa nas relações sociais, se ela será um sujeito ou objeto. Nessa concepção de criança incompleta, ela é colocada como o objeto no processo educativo. A criança incompleta pode ser moldada e precisa receber conhecimento. Tem a necessidade de ser preenchida com algo, é como se o conhecimento pudesse ser plantado ou passado da professora para a criança (Mello, 2007).

Nessa concepção, a instituição de educação infantil tem a tarefa de instruir no sentido utilitarista e pragmático e não o de promover a construção do conhecimento por parte da criança. Conforme Vigotski (2006, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo” (tradução nossa). Compreender o mundo consiste em ir em busca de respostas para os seus questionamentos e não o de esperar que alguém lhe fale o que é importante ou não aprender nesse processo. Segundo a teoria histórico-cultural, isso só pode ser alcançado com a concepção de criança como um sujeito que tem plenas condições de participar ativamente do seu processo de desenvolvimento (Mello, 2007). Vamos agora à análise do núcleo de significação “c”, com a fala da Professora 7:

Quadro 6 – Núcleo de significação “c” sobre o conceito de criança

Núcleo de significação	Discurso
c) A criança como um sujeito.	Professora 7 “A criança é um ser com imenso potencial, um sujeito de direito. Não é porque ele é um bebê, desde a gravidez ele já é um ser de direito, que tem uma história. Eu entendo que os documentos todos eles nos trazem isso, e isso faz muito sentido pra mim, porque eu não consigo ver uma criança esvaziada, mas eu vejo uma criança que ela está dentro de um tempo específico da vida que é único, que é a infância, porque pensar uma você está pensando a outra, é esse tempo mesmo, vivenciado, esse tempo da infância, desse ser com potencial. Geralmente eu falo para o meu esposo, que eu aprendo muito mais com eles do que eles comigo, mas a verdade é um encontro desses aprendizados, esse encontro de gerações, e eles tem uma percepção de mundo muito aguçada, muito delicada, e esse mundo tem a tendência de fechar tudo isso. Então essa criança, eu vejo como um ser com potencial imenso, dentro de um tempo da nossa vida que é muito específico, e que ele é único, é um tempo que nos traz muitas marcas.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em expressões como “*a criança é um ser com imenso potencial*”, “*um sujeito de direito*” e até “*não consigo ver uma criança esvaziada*”, analisamos que esse é um discurso que está relacionado com a CF de 1988. Essa professora é consciente do direito da criança da educação infantil de estar ali, naquele espaço, naquela instituição educacional. Podemos dizer que esse discurso está relacionado com o conceito de criança discutido anteriormente, que dialoga com o conceito de criança apresentado pela teoria histórico-cultural.

A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. (Mello, 2007, p. 91).

A forma como a professora enxerga a criança em todo esse processo educacional diz muito sobre o trabalho que ela desenvolve. Vai desde compreender o seu papel como mediadora, que é o de dirigir o processo de aprendizagem, enriquecendo o máximo possível as propostas direcionadas à criança, passa pela compreensão do processo de desenvolvimento da criança para potencializá-lo ao máximo até a sua concepção de criança como sujeito nesse processo. Esse foi o caminho percorrido pela professora na sua fala e assim nos direciona nessa compreensão.

Até aqui analisamos um discurso para cada núcleo de significação. Apresentamos, a seguir, na Tabela 1, o resultado geral com a quantidade de relatos para cada núcleo.

Tabela 1 – Das disposições gerais da pergunta sobre a criança

Núcleos de significação	Identificação das entrevistas com as professoras	Quantidade de respostas
a) A romantização da criança	2, 4, 6, e 10	4
b) O conceito de criança incompleta	1, 3, 8, 9 e 11	5
c) A criança como um sujeito	5 e 7	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para completar nossa análise acerca do conceito de criança das professoras estudadas, no núcleo de significação “a”, tivemos quatro professoras que romantizaram a criança nas suas falas, o que corresponde a 36,5% do total das professoras que participaram da pesquisa. No núcleo de significação “b”, cinco professoras

se aproximam do conceito de criança incompleta nas suas falas, representando 45,5% do total das professoras. Já no núcleo de significação “c”, obtivemos duas respostas que se aproximam da criança como um sujeito no seu processo de desenvolvimento, o que compreende 18% do total de professoras (Tabela 1).

Como percebemos na Tabela 1, apenas 18% das respostas das professoras se aproximam do conceito de criança como um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e de aprender, sujeito de direito também. Considerando que esse conceito irá impactar diretamente a educação que é desenvolvida com as crianças pela rede municipal da cidade de Inhumas e por essas professoras, trata-se de um percentual baixo. Vimos que poucas professoras desenvolvem um trabalho voltado para a criança como um sujeito que é capaz, que consegue estabelecer relações com o entorno e que ele é um agente no seu processo de desenvolvimento e não apenas um receptor de conhecimento (Mello, 2007).

Em relação ao núcleo de significação “a”, a romantização da criança, e ao “b”, o conceito de criança incompleta, conseguimos perceber uma aproximação. Quando romantizamos a criança e a sua infância, isso nos faz pensar que a realidade dessa criança precisa ser esquecida e se precisa acontecer é porque algo precisa ser camuflado. Então, acreditamos que a romantização da criança acontece porque lhe falta algo e, se lhe falta algo, está presente nas minúcias das suas falas o modelo de escola que elas acreditam ser o mais eficiente para essas crianças, que é a educação assistencialista e compensatória.

Também está intrínseca nesse discurso que romantiza a criança a questão da maternidade, quando a própria mãe estabelece vínculo com a sua criança, de que tudo que ela faz é lindo e maravilhoso. Quando as professoras estabelecem esse tipo de relação com as crianças, esse está mais próximo da questão da maternidade do que das questões pedagógicas. Assim, quando as professoras se colocam no lugar de mães dessas crianças, compreendendo que talvez lhe falte amor, sobretudo o amor materno, elas tentam preencher uma lacuna, que é justamente o que o modelo educativo assistencialista compensatório faz.

Partindo dessa análise, juntando o percentual do núcleo de significação “a”, que representa 36,5% das professoras, com o “b”, que compreende 45,5%, temos um total de 82% das professoras pesquisadas que desenvolvem um trabalho acreditando no modelo assistencialista compensatório. É um percentual bem alto, que vincula o conceito de criança ao modelo educativo, querendo dizer que todas essas professoras acreditam que as necessidades da criança giram em torno de compensar o que lhe falta no âmbito familiar. Compreendemos a realidade das crianças da classe popular, mas onde ficariam nesse modelo de educação a sistematização do conhecimento culturalmente acumulado, a

emancipação da criança e a potencialização dela para que consiga desenvolver ao máximo suas capacidades humanas? Nesse caso, a educação da rede municipal da cidade de Inhumas estaria indo para um outro viés educativo.

Com o objetivo de apreender o conceito de criança na sua totalidade, foi necessário fazer uma outra pergunta que está intimamente ligada ao conceito de criança: o que as professoras entendem por infância? Percebemos, ao longo deste estudo, que a infância, às vezes, é interpretada como um sinônimo de criança. Dessa maneira, ela também pode ser romantizada ou ser tirada, roubada da criança, como é o caso do conceito de criança em miniatura da Idade Média, que ainda perdura nos dias atuais, que não enxerga a criança com suas necessidades próprias, apenas uma passagem para a idade principal quando se torna adulta.

Selecionamos um pré-indicador em cada fala das professoras. Assim, totalizaram-se onze pré-indicadores. Após a análise e a articulação dos pré-indicadores, obtivemos os indicadores, para depois podermos sistematizar e construir os núcleos de significação. A partir desses indicadores, construímos quatro núcleos de significação, que são: a) a romantização da infância, quando a professora, na fala, atribui a infância como algo divino ou quando atribui a infância como algo belo e mágico; b) o adulto em miniatura, quando, em algum momento da sua fala, a professora disse que a infância é um momento de passagem para a fase principal que é a fase adulta; c) infância e criança como sinônimos, quando a professora atribui o mesmo significado à criança e à infância como se fossem a mesma coisa; e d) a infância “é um tempo a ser vivido”, quando a professora acredita que a infância é uma fase do ser humano que precisa ser vivida, preservada e que tem necessidades próprias.

Vamos à análise dos indicadores e dos núcleos de significação a partir da pergunta que foi feita para as professoras: o que elas entendem por infância.

Romantizar a infância tem suas raízes em Jean Jacques Rousseau, um autor do século XVIII que foi e ainda é inspiração para o sistema educacional. Para ele, a criança nasce boa e a sociedade a corrompe. Partindo disso, acredita que a infância é a fase da inocência, da pureza, da ingenuidade, da bondade, do amor puro, angelical (Rousseau, 1979). Acredita ainda que a criança precisa ser protegida da realidade, assim se cria um mundo fantasioso para ela. Discordamos desse autor nesse ponto, pois acreditamos que a infância precisa ser preservada quanto à saúde, educação, segurança e ao brincar, que é tão importante para o desenvolvimento nesse período da vida, bem como ter uma família presente. Preservar a infância da criança não é esconder a realidade dela.

Quadro 7 – Indicadores selecionados para o conceito de infância do núcleo de significação “a”

Núcleos de significação	Indicadores
a) A romantização da infância.	Professora 3 “é a melhor parte da vida da gente e a gente não sabe”
	Professora 4 “porque a infância é muito bonita”
	Professora 6 “é a fase do amor puro”
	Professora 8 “infância é essa fase angelical”
	Professora 10 “a etapa mais importante da vida de uma pessoa”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nesse sentido, cinco professoras, em suas respostas, aproximaram-se desse núcleo de significação. Partimos da reflexão de que se algo precisa ser escondido da criança por ela não ser vista da forma como tem de ser. Assim é mais seguro partir para uma educação assistencialista do que para uma educação emancipatória.

Partimos para o próximo núcleo de significação (Quadro 8).

Quadro 8 – Indicadores selecionados para o conceito de infância do núcleo de significação “b”

Núcleos de significação	Indicadores
b) O adulto em miniatura.	Professora 1 “é o estágio”
	Professora 5 “é a fase mais espontânea do ser humano”
	Professora 9 “o que ele vai se transformar como ser humano”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No período da Idade Média, acreditava-se que a criança era um adulto em miniatura, portanto, aquela fase em que ela estava era apenas uma passagem para a fase principal era um estágio. Se a infância for a fase mais espontânea do ser humano, quer dizer que ele precisa ser lapidado para não ser assim quando chegar na fase principal, que é a adulta. Logo, a infância é um estágio para ver o que ele vai se transformar como ser humano, como um adulto. As respostas desse núcleo de significação também se aproximam do conceito de incompletude da criança, de que ela não está pronta ainda, assim corroboram o conceito de educação assistencialista compensatória da década de 1970 no Brasil (Faria, 1997).

Quadro 9 – Indicadores selecionados para o conceito de infância do núcleo de significação “c”

Núcleos de significação	Indicadores
c) Infância e criança como sinônimos.	Professora 2 “infância e criança são a mesma coisa”
	Professora 11 “é quase a mesma coisa de criança no meu entendimento”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Discutimos a infância e a criança como sinônimos no Capítulo 2. Então, Sarmiento (2005), com sua análise, define que elas têm conceitos diferentes e que a criança é o sujeito, e a infância é uma categoria social, uma fase que a criança vive como um sujeito. Assim, a criança pode ou não ter infância. Uma das nossas defesas é de que essa infância da criança precisa ser preservada. Percebemos duas professoras (Quadro 9) que acreditam que essas palavras são sinônimas, o que nos cabe a reflexão se elas enxergam a criança como um sujeito, fazendo um cruzamento dos dados. Quanto a essas duas professoras, na pergunta anterior sobre o que elas entendem por criança, uma se aproxima da resposta da romantização da infância, e a outra acredita no conceito de criança incompleta. Percebemos, em discussões anteriores, que romantizar a infância também é uma forma de enxergar a criança como um ser incompleto, portanto, ambas as professoras atribuem à criança o conceito de criança burguesa, pois lhe falta alguma coisa.

Quadro 10 – Indicadores selecionados para o conceito de infância do núcleo de significação “d”

Núcleos de significação	Indicadores
d) A infância “é um tempo a ser vivido”.	Professora 7 “tempo da infância é vivido”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O tempo da infância é vivido e ele só pode ser vivido quando a infância dessa criança for preservada no sentido de assegurar seus direitos, principalmente o de brincar com segurança, mas também passa pela presença da família. Hoje sabemos que muitos pais da classe popular não têm tempo de qualidade com seus filhos, pois estão preocupados em garantir a subsistência da sua família.

Observando o Quadro 10, e fazendo uma triangulação dos dados, a Professora 7, na pergunta anterior, respondeu que a criança é um sujeito de direito, mas quando ela coloca que a infância é um tempo a ser vivido, aproxima-se do conceito de infância como uma categoria social. Conforme Sarmento (2005, p. 587), “a expressão viva da infância como essa categoria social onde se manifesta de modo específico e relevante as contradições, ambiguidades e paradoxos de uma sociedade”.

Após a análise dos conceitos importantes para o trabalho pedagógico na educação infantil e de discutir a importância do documento norteador do trabalho pedagógico do professor, vamos analisar os interesses e as contradições que se apresentam claramente ou não na BNCC e no DC-GO.

Os interesses e as contradições na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO)

Neste tópico, o objetivo é salientar, dialogar e refletir alguns pontos da BNCC e do DC-GO que se relacionam com os estudos desta pesquisa. Destacamos, nesses documentos, a ausência, muitas vezes velada em torno da educação infantil, da problemática que envolve a utilização da BNCC como um instrumento fundamental para a aprendizagem comum a todas as crianças e adolescentes deste país, segundo alguns autores, como Libâneo (2019). Buscamos então discutir sobre a ausência do conceito de aprendizagem e desenvolvimento nos textos tanto da BNCC quanto do DC-GO, bem como dialogar sobre o verdadeiro sentido de se ter como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento de

competências e habilidades nesses documentos que deveriam servir como suporte pedagógico para potencializar o desenvolvimento das crianças.

Algo relevante a se destacar, a princípio, é a frase de Abramowicz e Henriques (2018, p. 8) já escrita neste estudo: “permanece a visão de que crianças menores merecem políticas menores”, assim como o fato de elas merecerem menos atenção do sistema educacional e serem constantemente esquecidas.

A educação infantil passou a fazer parte da educação básica a partir da LDB 9.394/96 e passou a ser obrigatória há pouco tempo. Em 2013, passou a fazer parte do PNE para que toda criança, a partir de quatro anos, esteja matriculada em uma instituição de educação. Contudo, percebemos que ainda não são todas as crianças brasileiras que têm esse direito garantido³.

Com esta análise, compreendemos o descaso do poder público em atender essa demanda e em garantir esse direito a todas as nossas crianças. Sendo assim, a reflexão é que elas merecem menos reconhecimento e investimento porque seria a fase menos importante do sistema educacional por serem apenas crianças (Abramowicz; Henriques, 2018). Ao lermos a apresentação da BNCC, a educação infantil sequer foi mencionada, não estando a atenção voltada igualmente para todas as fases da educação básica. Assim, o descaso com a criança permanece no nosso país, como se ela não existisse e ficasse à margem do esquecimento constantemente.

Reconhecemos esse esquecimento como um fator histórico, visto que a criança vem sendo esquecida e até, às vezes, abandonada pelo poder público há bastante tempo. É como se alguns não achassem que ela tem o direito de estar numa instituição de educação e que a necessidade de ter um lugar para se deixar a criança enquanto seus pais trabalham é apenas um contratempo do capital que necessita que seus trabalhadores fiquem cada vez mais ocupados com o seu labor. Portanto, não mencionar a educação infantil na apresentação da BNCC, documento tão importante para a nossa educação, é a reprodução de uma ação histórica de descaso e de esquecimento. Como o capital e a classe dominante sempre vão agir de acordo com os seus interesses, acreditamos que eles pensam ainda que esse lugar não é um direito da criança.

Percebemos a visão que a BNCC tem sobre a educação infantil, sobretudo com relação à educação da criança, quando encontramos o seguinte parágrafo no documento:

3 No Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, referente ao ano de 2022, o Brasil estava com 94,1% das nossas crianças matriculadas na pré-escola, mas em Goiás esse percentual é de 86,6% (Brasil, 2022a).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, **a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares** para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2018, p. 36, grifo nosso).

O documento evidencia ser mais benéfico para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos que ela fique em casa e que seja cuidada por seus familiares, na nossa sociedade uma tarefa muitas vezes atribuída apenas à mãe. Sendo assim, é retratado que, ao levar a criança para instituição de educação infantil, acontece uma separação dos vínculos familiares porque ela ainda não teria idade suficiente para essa separação. Talvez, por isso, ainda permaneça nas nossas instituições a concepção de uma educação infantil assistencialista compensatória, que compense o rompimento desse vínculo afetivo. Destacamos essa possibilidade recordando a entrevista com as professoras, quando algumas disseram que “*elas precisam de muito amor*”, cuja fala pode ser a materialização e a reprodução desse trecho da BNCC (Kramer, 2006).

Não encaramos a entrada da criança na educação infantil dessa forma, como uma separação entre a criança e seus familiares. Logo, é preciso lembrar o tempo todo de que é um direito da criança estar em uma instituição educacional de educação infantil. Assim, entendemos que a criança está sendo inserida em um outro ambiente social, com outras crianças e com outros adultos, e essa inserção nesse novo ambiente será muito importante para o seu desenvolvimento como um ser humano, uma vez que ela terá a oportunidade de conhecer e aprender sobre o conhecimento científico em um ambiente educacional sistematizado (Libâneo, 2021).

Então, é preciso ter um novo olhar para esse tempo que a criança passa se dedicando à aprendizagem nas instituições de educação, não podendo continuar com o olhar ainda do século passado. Já compreendemos que é muito mais significativo para a criança estar nesse espaço educacional onde receberá muito mais estímulos para que o seu desenvolvimento seja potencializado do que em casa (Pasqualini; Lazaretti, 2022). Essa criança passará apenas um tempo do seu dia nessa instituição, desenvolvendo atividades que serão fundamentais para o seu desenvolvimento humano e depois voltará para a convivência com a sua família para aproveitar o que isso também tem de significativo para a sua vida (Kramer, 2006).

O sistema que rege a sociedade em que vivemos é o capitalismo e é claro que ele influencia também a educação, o que pode ser por dois motivos. O primeiro é que, pela educação, o sistema consegue manter seu domínio na classe

trabalhadora e fazer com que os interesses da classe dominante continuem a ser o desejo também da classe popular, e isso acontece devido à inversão do lugar que o trabalhador ocupa. Por não ter tido uma educação emancipadora, ele não desenvolveu a consciência de classe. Em segundo lugar, a educação é que fornecerá mão de obra para que o capitalismo se perpetue. Assim, Mészáros (2008, p. 35) analisa que “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”. Continuando a análise,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (grifo do autor). (Mészáros, 2008, p. 35).

Como percebemos, a educação concebe a possibilidade de dominação interna, fazendo com que a classe popular seja devidamente educada pelos padrões e interesses do capital. Por ser uma dominação construída de forma estrutural, seu principal objetivo é promover uma subordinação. Porém, não é qualquer subordinação, pois essa é autorizada pelo trabalhador que, ao não compreender a estrutura e a lógica em que está inserido, acaba acreditando que os interesses da classe dominante são também os seus interesses. E para que isso aconteça, resalta Mészáros (2008, p. 35-36), “a própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito”.

Inverte-se a história porque ela passa a ser contada apenas sob um ponto de vista que é o da classe dominante, como é o caso do “descobrimento do Brasil”. Nosso território já existia há bastante tempo e era habitado por diversas nações indígenas. Por muito tempo, a história foi contada da forma que prevalecesse o discurso da classe dominante, no caso os brancos, europeus, colonizadores, que contavam a história como se o “descobrimento do Brasil” fosse algo maravilhoso, uma alegria para todos. Na verdade, para os povos originários, não foi uma alegria, pois isso lhe custou muitas mortes, o aniquilamento de diversos grupos indígenas e o roubo das riquezas da nossa terra para que outro país se tornasse rico. Fomos explorados, mas quando esta história era contada, a classe dominante nos fazia acreditar que essa ação seria necessária para o nosso bem, uma vez que os povos originários precisavam ser civilizados e os negros eram escravizados porque eram inferiores devido à sua cor (Walsh, 2009).

Na lógica do capital, a história continua a ser contada sob o ponto de vista da classe dominante, fazendo-nos acreditar que seria essencial para a organização e a manutenção da ordem que a sociedade fosse dividida em classes, que precisaria ter uma classe superior à outra e que seria possível transitar entre elas, bastando você lutar e se esforçar bastante que conseguiria ser da classe dominante, mediante a lógica meritocrática e a autorresponsabilização (Mészáros, 2008).

Dardot e Laval (2016, p. 330) analisam que, na lógica do capital, a classe popular não se liberta da jaula de aço, mas, “em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua ‘jaula de aço’ individual”. Isso quer dizer que, pela lógica do capital, a dominação passa a fazer parte da sua essência, da sua subjetividade, e que a classe dominante não precisa esforçar-se para dominar a classe trabalhadora. Essa classe mesmo já constrói esses mecanismos de dominação impostos por ela, como analisa Mészáros (2008, p. 35), por ter subjugado desde sempre ao sistema os “indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos”.

Dardot e Laval (2016) chamam essa nova forma de dominação de “dispositivo de eficácia”, cujo principal objetivo não é adestrar corpos, o que já não seria mais o bastante, mas fazer a gestão das mentes. Segundo os autores, o que comanda hoje os homens penetra no seu pensamento, acompanha-os, orienta, estimula e até educa esse pensamento. O controle da classe popular passa a ser subjetiva e psicológica e a educação é um desses meios de dominação.

Há um arranjo de processos de normatização e técnicas disciplinares que constituem o que podemos chamar de *dispositivo de eficácia*. Os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo. Em uma palavra, a nova normatividade das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva de um tipo particular. (Dardot; Laval, 2016, p. 324, grifo do autor).

Disciplinar o corpo foi apenas uma parte do processo para algo muito maior, dominar a essência do homem, seus pensamentos. O trabalhador começou a acreditar que os anseios da classe dominante eram os seus, passou a ser produtivo, eficiente e consumidor sem questionar a lógica do capital, seu lazer,

a organização do seu trabalho e até a sua moradia. Passou então a ser desenvolvido voltado para a dominação e para a gestão da sua mente.

Postular a liberdade de escolha, suscitar e constituir na prática essa liberdade, pressupõe que os sujeitos sejam conduzidos por uma “mão invisível” a fazer escolhas que serão proveitosas a todos e cada um. Por trás dessa representação encontra-se não tanto um grande engenheiro, como no modelo do grande Relojoeiro, mas uma máquina que funciona idealmente por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder às necessidades de arranjo do conjunto. Contudo, é preciso fabricar e manter essa engrenagem. (Dardot; Laval, 2016, p. 325).

E assim a classe trabalhadora é dominada, o seu processo de submissão e rendimento a favor dessa engrenagem mantém o sistema em que vivemos, cujo objetivo é, conforme Mészáros (2008, p. 49), “manter o proletariado ‘no seu lugar’”. Por mais que se dizem democráticas, as relações humanas passaram a ser submetidas às regras do capital que “exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos e condena-os para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite” (Idem).

A BNCC é um documento normativo de referência nacional para a formulação dos currículos das redes que irão trabalhar diretamente com a educação no Brasil, e o DC-GO é um documento normativo do Estado de Goiás. Não podemos esquecer que são documentos elaborados numa sociedade capitalista, portanto, voltados para a manutenção do capital, conforme Mészáros (2008) e Dardot e Laval (2016) esclarecem nos seus textos. Sendo assim, por mais que esteja no corpo desses documentos a busca por uma educação emancipadora, percebemos, no texto, suas contradições e seus verdadeiros objetivos como um documento norteador do trabalho educacional.

De acordo com Mészáros (2008, p. 47), “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente”. E essa não é a proposta desse documento, apesar de o discurso mencionar uma educação emancipadora. Tanto a BNCC quanto o DC-GO engessam o conhecimento e desconsideram a infância e suas necessidades próprias (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Esperamos que a BNCC funcione como um instrumento fundamental para que assegure uma aprendizagem comum a todas as crianças e estudantes do nosso país, além de garantir aprendizagens essenciais que acontecem através do desenvolvimento de dez competências gerais (Brasil, 2018). A reflexão que precisamos fazer é que o documento assegure uma aprendizagem comum e

essencial para a criança, garantindo o desenvolvimento de dez competências gerais, mas o documento também fala em desenvolvimento humano global. Nesse ponto, a BNCC se assemelha mais a um kit de habilidades e competências que são quantificáveis, ao invés de pensar uma educação com qualidade voltada para o desenvolvimento humano (Libâneo, 2019).

No documento da BNCC, competência é definida como a mobilização de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Nossa reflexão, nesse momento, é sobre a relevância de desenvolver competências alinhadas a procedimentos no âmbito educacional, e quais procedimentos serão ensinados seguindo essa lógica de educação. Não podemos esquecer que vivemos em um modo de produção capitalista e que a lógica econômica do lucro máximo governa diversas esferas, inclusive a educacional, fazendo com que a educação sirva como preparação de mão de obra que servirá ao capital. Por isso, ensinar procedimentos supera o ensinar a desenvolver o pensamento e o raciocínio lógico. Assim, Libâneo (2019, p. 19) analisa que a BNCC apresenta

[...] as bases o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem aprender em cada nível da Educação Básica, expressos em competências individuais. Essas “bases” são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores.

A BNCC define quais competências e habilidades são importantes sem se preocupar com o desenvolvimento humano. Conforme Libâneo (2019, p. 19):

A crítica mais contundente a essa noção de currículo é que ele é um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação para a cidadania e para o trabalho. Legisladores e especialistas responsáveis pela elaboração dessa proposta curricular acreditam que, uma vez existindo um currículo prescrito, fica resolvida a qualidade de ensino ou mudando-se o currículo, muda-se a escola. Por isso, prescreve-se no currículo tudo o que o professor precisa fazer.

O objetivo desse documento é controlar que tipo de indivíduos sairão desse processo educacional, uma vez que o capital busca dominar a essência do homem, a sua subjetividade, o seu pensamento. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 325), o capital tem como objetivo “fabricar homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo, fabricar o homem eficaz”. De acordo com Libâneo (2019), a BNCC é um “kit” de habilidades de sobrevivência nesse mundo do capital, com ênfase na adequação dos indivíduos para se subordinarem a empregos

precários, com um currículo mínimo e sem conteúdo significativo, com o espaço educacional voltado apenas como um lugar de acolhimento e proteção social.

Acreditamos que, para que seja desenvolvido um trabalho pedagógico sistematizado com as crianças, seja necessário ter clareza nos conceitos de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento. É também fundamental que a professora compreenda como as crianças aprendem e como acontece o processo de desenvolvimento. Entendemos que este seja o ponto de partida para que se inicie qualquer trabalho pedagógico com as crianças (Vigotski, 2017).

A BNCC não apresenta o conceito de aprendizagem e desenvolvimento que o documento leva em consideração, contudo, demonstra os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil. Desse modo,

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (Brasil, 2018, p. 44).

A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais que compreendem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Já no DC-GO, apesar de ele fazer uma contextualização mais aprofundada e diferente da BNCC, esses aspectos estão da mesma forma em ambos os documentos. Esses são aspectos do currículo voltados para a sociabilidade social. Conforme Libâneo (2012), essa proposta chegou ao nosso país junto com a declaração de Jomtien, com a demanda de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Vejamos a síntese das aprendizagens na BNCC no campo de experiência denominada de “O eu, o outro e nós”:

“Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro” (Brasil, 2018, p. 54).

Percebamos que a palavra “respeitar” aparece nas três frases que determinam as aprendizagens essenciais para este campo de experiência. Não estamos dizendo que “respeitar” não seja importante, pois nosso papel aqui é refletir sobre alguns elementos desse documento. Então, precisamos destacar e refletir que, dentro desse campo de experiência, o essencial seja apenas o respeito. Indagamos onde está a construção do “eu” que percebe o mundo da forma como ele é, que questiona por que ele é assim e o porquê de as coisas acontecerem de determinada maneira. Indagamos ainda onde está a construção do sujeito autônomo que não somente vive neste mundo, mas que o transforma. Observamos

a construção do “eu” dentro da BNCC e do DC-GO, visto que esse documento regional transcreve as aprendizagens essenciais da mesma forma que está na BNCC, predominando um currículo voltado para a submissão social, o conformismo e para a sociabilidade (Libâneo, 2012, 2019).

Na BNCC, os conceitos de aprendizagem e o desenvolvimento não estão claros, embora apareçam no texto a todo momento e que o principal foco do documento seja sistematizar o desenvolvimento e a aprendizagem das competências e das habilidades. Observamos que em nenhuma parte do texto consta a definição desses dois elementos tão importantes para este documento e para o trabalho educacional. Em muitos momentos, podemos perceber que são colocados como sinônimos e são aparentados quase sempre um do lado do outro como se carregassem o mesmo significado ou a aprendizagem aparecesse sozinha, como se fosse mais importante aprender do que desenvolver. Compreendemos que, na educação infantil, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento são fundamentais, sem condições de determinar que um seja mais importante que o outro (Pasqualini, 2010).

O foco da BNCC e do DC-GO é desenvolver as dez competências e a aprendizagem das habilidades. Para a educação infantil, temos os cinco campos de experiência, que apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento separados em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2018). Nesse quadro dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, compreender como a criança se desenvolve é fundamental para o trabalho pedagógico. Todos os objetivos são colocados de forma que privilegia o “aprender a fazer”, que estão ligados a uma aprendizagem rápida, para atender demandas urgentes e não voltadas para uma aprendizagem para a vida e para um desenvolvimento humano. Conforme Vigotski (2017, p. 115):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, mas ela em si não o é. Ademais, o desenvolvimento não é apenas aprendizagem, embora ambos estejam diretamente ligados em um processo dinâmico e complexo. Libâneo (2004, p. 2) define aprendizagem como “uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos”.

Percebemos, por esse conceito, que a aprendizagem não está ligada apenas ao “aprender a fazer” ou ao aprender procedimentos que serão úteis em algum momento da vida, conforme está escrito na BNCC. Nesse conceito, Libâneo (2004) discorre que a aprendizagem está intimamente ligada à internalização de conceitos que se articulam em processos externos e internos para que a criança compreenda o mundo que a cerca e entenda também as relações sociais e culturais que existem nele.

Para Vigotski (2018a), o desenvolvimento é um processo, um caminho que a pessoa passa desde o nascimento até a constituição do seu organismo e da sua personalidade desenvolvida e madura. É, pois, um sistema complexamente heterogêneo formado por diversos elementos e o ser humano é um sistema único, portanto, o seu desenvolvimento não se aproxima de nenhum desenvolvimento de outro ser vivo.

Em um currículo que privilegia o “aprender a fazer”, a aprendizagem está voltada para aprender conhecimentos úteis, de demandas rápidas e a desempenhar atividades com padrões mínimos de qualidade que exigem o mínimo de raciocínio lógico. Nesse modelo está claro que a produtividade é o motor principal e não a reflexão sobre o que está fazendo. Como Libâneo (2019, p. 13) analisa, esta lógica visa ao ser humano como “o recurso mais importante a ser considerado tanto como objeto de exploração quanto como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado”. Esse é o elemento constitutivo do neoliberalismo, uma nova forma de controle da população e de seus recursos, como mão de obra e também como consumidor. Com a BNCC e o DC-GO, fica restrita a capacidade de potencializar o ser humano nas suas capacidades máximas, faltando assim para o ser humano recursos para pensar e refletir sobre o mundo que o cerca (Libâneo, 2021).

Dessa maneira, a finalidade educativa, na visão neoliberal, para Libâneo (2019, p. 10), “sustenta-se numa lógica economicista: investir no capital humano visando maior produtividade da mão de obra e empregabilidade, especialmente para os pobres e pessoas em situação de vulnerabilidade social”. As finalidades educativas se voltam para atender demandas econômicas para preparar mão de obra ou força de trabalho para o capital. Desse modo, um currículo por competência é necessário, pois ele determina quais habilidades e competências serão importantes para o capital e não para a criança. E ainda quantifica as aprendizagens essenciais que a criança tem o direito de aprender, nesse caso, são seis, que, conforme analisadas, são voltadas para a sociabilidade e a submissão ao capital, limitando também os campos de experiência da criança, que na BNCC são cinco campos.

Portanto, como observamos, não temos um currículo voltado para a formação humana, ou que potencialize o desenvolvimento humano da criança, mas um currículo que determina a quantidade exata de aprendizagens que a criança poderá aprender e todos os possíveis campos de experiências que ela pode ter no âmbito educacional (Libâneo, 2019).

Potencializar o desenvolvimento humano da criança sem compreender como acontece esse processo é fundamental para se conhecer como a criança aprende e como ela se desenvolve. Como potencializar o desenvolvimento da criança com um currículo mínimo e instrumental, com uma formação básica que privilegia mais a aprendizagem do fazer do que o desenvolvimento humano da criança, trata-se de mais uma contradição presente na BNCC. Para Libâneo (2019, p. 14), fica claro que a BNCC pressupõe uma escola que:

[...] busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. Os resultados dos testes padronizados monitoram os sistemas de ensino, visando o controle das escolas e do trabalho dos professores. Em algumas versões da visão neoliberal de currículo, o currículo de resultados é complementado com um tipo de organização escolar que valoriza o acolhimento e a inter-relação social dos alunos, sentido de educação para a sociabilidade mencionado anteriormente.

Da forma como a BNCC apresenta seus objetivos, percebemos que eles são voltados para facilitar a avaliação externa, que visa quantificar a aprendizagem em busca de resultados satisfatórios, porém, o objetivo da educação não é e não pode ser somente formar para as avaliações, assim como quantificar as aprendizagens que as crianças podem aprender também não pode fazer parte desses objetivos. A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do ser humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, possibilitando ter uma educação de qualidade voltada para a formação humana, mas Saviani (2016, p. 81-82) nos alerta o seguinte:

[...] tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania [...].

Podemos dizer que temos duas propostas de finalidades educativas presentes nos nossos debates e em disputa, dois projetos sociais e políticos bem diferentes. Libâneo (2021, p. 26) esclarece que uma proposta é a neoliberal, “caracterizada pelo currículo instrumental de resultados e pela cultura avaliativa, visa à formação de capacidades produtivas por meio da preparação para o

trabalho conforme interesses de mercado”. Temos também a proposta progressista, que é voltada para a emancipação humana, que “visa ao desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, do desenvolvimento de valores morais, coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural” (Ibid., p. 26-27).

A BNCC é um documento que tem o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 15-16). A palavra reverter significa retornar a um estado anterior, mas é preciso pensar qual estado anterior que a BNCC quer que os povos originários e a população afrodescendente voltem. Será que é para a Idade Média, em que existiam os servos e os senhores, com o domínio da igreja católica, ou um retorno à Idade Moderna, com a escravização dos negros e dos povos originários no Brasil, ou à Idade Contemporânea, com a ascensão do capitalismo que continua com a escravização, mas de trabalhadores que é a grande maioria da população (Santos, 2021).

Pensamos também que a intenção da BNCC seja retornar à época em que os negros africanos estavam lá no seu continente e os povos indígenas estavam aqui no Brasil. Percebiam que o caso não é de reverter a situação de exclusão social, até por que revertê-la seria compactuar com a ideia de que o mundo precisa continuar sendo separado por classes, no caso da sociedade capitalista, em classe burguesa e classe trabalhadora. Portanto, reverter a situação de exclusão social é continuar a perpetuar o cerne da sociedade capitalista, que é a desigualdade social, pois, para o acúmulo de riqueza por alguns, a grande maioria da população precisa continuar com pouca riqueza, ou seja, pobre. E ser pobre na sociedade capitalista não é apenas ter poucas condições financeiras, é, às vezes, não ter nenhuma e ainda ter uma educação com um currículo mínimo, uma formação básica com apenas o mínimo de recursos para garantir a sua sobrevivência e subsistência (Marx, 2017).

O que se faz necessário é superar a situação de exclusão social e a desigualdade social que existem nesse modo de produção capitalista, mas isso só será possível se houver um rompimento com a lógica do capital, sendo ele também superado. Seria ingenuidade de a classe trabalhadora achar que a classe dominante promoveria uma educação voltada para a emancipação humana dentro dessa lógica capitalista, que sempre visa ao lucro e que achou na educação uma forma de investimento lucrativo não só financeiro, mas de expansão desse sistema e de dominação da população que se inicia na infância e só finaliza

quando o trabalhar morre (Mészáros, 2008). É preciso que ocorra uma transformação social, superando o modo de produção capitalista, para que haja uma mudança significativa na educação, visto que, para Mészáros (2008, p. 27), “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”.

Ao analisar a BNCC e o DC-GO, compreendemos que esses documentos seguem o ideal neoliberal. Por mais que tente camuflar essa aproximação ideológica com o neoliberalismo, seus objetivos deixam claro o seu projeto social e suas finalidades educativas. Segundo Mészáros (2008, p. 30), “[...] mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína”, os objetivos da lógica capitalista prevalecem, além de muitas vezes parecer um emaranhado de ideias diferentes que deixam esses documentos, por fim, contraditórios e confusos.

O DC-GO é um documento que busca fazer um compilado do que é apresentado nas DCNEI e na BNCC, mas apresenta a seguinte afirmação: “a educação infantil, mesmo fazendo parte do sistema educacional desde 1996, com a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), ainda está em busca da sua identidade, no sentido de demarcar sua especificidade” (Goiás, 2019, p. 77). É preciso fazer a reflexão de que se esse é um documento norteador do trabalho do professor como que ele próprio afirma que a educação infantil ainda está em busca da sua identidade, justificando que é por que passou a fazer parte do sistema educacional recentemente. O próprio documento desacredita tudo o que ele se propõe a fazer que é “[...] orientar e definir as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil [...] do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (Goiás, 2019, p. 41).

Partimos do princípio de que a educação da criança já existe no Brasil desde o início do século XX. Hoje, ela integra a educação básica e passou a ser pensada como uma etapa educacional desde a LDB 9.394/96. Como já tem quase vinte anos que ela é vista como integrante do nosso sistema de educação básica, não podemos deixar passar que até hoje ela não tenha identidade. Ademais, embora tenha passado a fazer parte da educação básica apenas no ano de 1996, antes disso as discussões sobre a educação da criança já eram intensas. Pensamos que afirmar que a educação infantil ainda não tem uma identidade em um documento oficial elaborado em 2019 é se abster de todo o conhecimento já acumulado até aqui sobre a educação da criança.

Ademais, Paqualini e Lazaretti (2022) ressaltam que esses modelos educacionais que apresentam concepções invertidas sobre a criança e a infância, concentrando-se exclusivamente em atender às necessidades afetivas e

nutricionais, enquanto negligenciam a dimensão pedagógica, só foram possíveis diante da ausência histórica de um sistema nacional de educação da criança que orientasse e organizasse as práticas pedagógicas das professoras dessas instituições. Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 24) ainda enfatizam que:

Ocorre que essa origem deixou marcas no modo como se concebe e se organiza o trabalho pedagógico atualmente, especialmente com as crianças de 4 e 5 anos. Lamentavelmente, não é raro encontrar nas instituições de educação infantil carteiras enfileiradas, tarefas estereotipadas e padronizadas, apostilamento desde o berçário, ênfase em uma alfabetização mecânica e artificial, com excessiva exposição estéril a letras e números.

Finalizamos este capítulo com muitas reflexões sobre o conceito de criança e de infância, sobre aprendizagem e desenvolvimento, sobre currículo. Traçamos um desenvolvimento histórico neste capítulo desde o fim da ditadura militar, a redemocratização do país, os documentos que foram elaborados referentes a nossa educação e finalizamos com a análise dos que foram desenvolvidos recentemente. A ênfase deste capítulo foi construir historicamente o percurso político que envolveu a criança desde a redemocratização do país. Ainda tivemos como objetivo discutir algumas respostas das perguntas que foram feitas na entrevista com as professoras.

Percebemos, ao longo deste capítulo, que foram muitas as mudanças, mas que elas precisam continuar para que, de fato, alcancemos uma educação de qualidade dentro do que acreditamos ser qualidade, não o que a lógica do capital espera que seja. Nessa perspectiva de que a educação só irá de fato ser emancipadora rompendo com o capitalismo, caminharemos para o fechamento desta pesquisa, que é o último capítulo deste livro.

CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

*Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe,
e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho,*

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi, As cem linguagens da criança)

A reflexão que este estudo se propõe, desde o início e por toda a trajetória delineada até o momento, faz uma analogia com a última parte do poema de Malaguzzi (2018) e como, historicamente, a criança, em seu processo de desenvolvimento humano, foi reprimida repetidas vezes, bem como concepções que fizeram com que ela não alcançasse todo o seu potencial como ser humano. Mukhina (2022) defende que o projeto pedagógico da educação infantil precisa ter o olhar fincado na criança e que precisa tê-la como centro em todo este processo educacional. Assim, ao invés de reprimi-la, é fundamental que se criem situações formativas diferenciadas que potencializem o seu desenvolvimento, abrindo um universo de possibilidades.

Este capítulo busca discutir conceitos importantes para a teoria histórico-cultural, o que compreendemos ser igualmente significativo para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sua sala de aula. Como entendemos que esses conceitos interferem diretamente no trabalho do professor, neste

capítulo, também será apresentada análise da entrevista com as professoras, sobretudo os excertos que condizem com esses conceitos.

Para a teoria histórico-cultural, nós nascemos pelo fator biológico, mas o que determina o nosso desenvolvimento, a nossa formação humana é o fator cultural. Pasqualini e Eidt (2019) pontuam que o processo biológico é condicionado, mas o processo cultural nos dá um campo de possibilidades e de potencialidade no desenvolvimento da criança. Sendo assim,

[...] quando tratamos da educação, a cultura tem um papel fundamental. Ninguém nasce com predisposição para falar, e nem para falar a língua portuguesa, mesmo nascendo no Brasil. O corpo humano é preparado biologicamente para o exercício da fala, mas isto, por si só, não garante que, ao crescer, a criança fale naturalmente o português. O que possibilita que uma criança apreenda sua língua materna é o contato com a fala por meio das pessoas que com ela convivem. (Barros; Pequeno, 2017, p. 10-11).

Portanto, o desenvolvimento humano depende das experiências vividas socialmente pela criança, precisando, assim, ter contato com todo o conhecimento cultural acumulado historicamente. Esse contato e essas experiências só podem ser proporcionados por um outro ser humano, por isso, é tão importante o convívio social e coletivo. Segundo Mukhina (2022, p. 39), “para ser homem, são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas”. Compreendemos, então, que, para se tornar um ser humano, são necessárias as condições biológicas, um meio cultural com estímulos significativos para que potencialize o desenvolvimento e uma educação com finalidades educativas voltadas para a formação humana.

Precisamos mentalizar que só foi possível ter essa compreensão a partir de uma prática e que das reflexões dessa prática surge a teoria. Para Saviani (2021, p. 259), “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana [...], ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. Essa teoria que sustenta esta pesquisa, tão importante para muitos pesquisadores e que nos dá voz, teve suas raízes no início do século XX, com os estudos de Vigotski, criador da teoria histórico-cultural. Logo, é bom deixar claro que esse termo não foi dado por ele, mas sim pelos seus estudiosos e que atualmente também pode ser encontrada como psicologia, enfoque ou até concepção histórico-cultural (Prestes, 2010).

Para que uma teoria seja compreendida na sua essência, é importante conhecer em que época o seu criador viveu, qual foi o contexto histórico e social que o levou a ir em busca de conhecimento e de respostas para os seus questionamentos. Nesta obra, o leitor poderá encontrar uma síntese deste estudo, mas na dissertação há mais informações.

Prestes (2010, p. 27) então analisa:

[...] a ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.¹

Toda teoria resulta dos questionamentos do seu tempo. Logo, é fundamental ter o conhecimento de quem a elaborou ou criou, como ela surgiu, de onde ela surgiu, a fim de se compreender todo o contexto que a envolve. Somente assim poderemos saber os pontos de aproximação e de distanciamento com o nosso tempo atual e se ela se adequa a este presente contexto. A teoria histórico-cultural de Vigotski ancora-se no materialismo histórico-dialético de Marx, acreditando ambos que o fator social é um elemento fundamental para a formação e o desenvolvimento humano. Contudo, Vigotski ressaltava que o que mais lhe interessava no marxismo era o método desenvolvido por Marx, sobretudo, a ênfase de Marx na interação entre o contexto social e o sujeito, aproximando-se do método marxista e tentando desenvolvê-lo nos seus estudos e nas suas pesquisas (Prestes, 2010).

Vigotski nasceu em 1896 na cidade de Orcha, na Bielorrússia, mas não viveu muito em sua cidade de origem. Logo sua família se mudou para Gomel quando ele ainda era um bebê. Por isso, em muitos registros, podemos encontrar que sua cidade natal era Gomel, como ele mesmo assim considerava. No início do século XX, seu país passa por um momento delicado de mudança de governo, saindo muitos estudiosos do país, mas Vigotski integra o time dos que ficaram e, após finalizar seus cursos, teve a oportunidade de lecionar Literatura Russa, Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de pedagogia e se dedicar a atividades culturais em Gomel. É nesse contexto que suas ideias sobre arte, educação e desenvolvimento humano germinam e são sistematizadas (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015).

Foi nesse contexto histórico que Vigotski desenvolveu e sistematizou seus estudos sobre a criança, com enfoque no desenvolvimento humano, na influência da cultura e da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo das crianças, procurando compreender os processos mentais humanos (Rego, 2014). Sendo a psicologia sua área de interesse e a sua orientação para ir em busca de respostas, ele passa a integrar como pesquisador

1 *Zeitgeist* significa espírito da época. Fonte: <https://translate.google.com/?sl=ru&tl=pt&text=zeitgeist&op=translate>

o recém-inaugurado Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015).

Nos próximos tópicos, abordaremos temas centrais deste estudo que são significativos para a teoria histórico-cultural, tais como: finalidades educativas da educação e da educação infantil, o desenvolvimento humano da criança e o papel da professora na educação infantil. Ademais, serão apresentadas as respostas das professoras da educação infantil que participaram da pesquisa em relação a cada um desses temas e a análise das respostas que obtivemos.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No capítulo anterior, foram apresentadas duas finalidades educativas que emergem nas discussões recentes e que se distinguem claramente uma da outra. Uma das abordagens segue a linha neoliberal, possui seus objetivos enraizados na sociedade capitalista e propõe uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades produtivas, alinhadas aos interesses do mercado, enquanto a outra propõe uma perspectiva progressista que almeja a superação da desigualdade social, busca a potencialização das capacidades humanas por meio da educação e tem o objetivo de emancipar o sujeito (Libâneo, 2021).

Nessa perspectiva de finalidade educativa progressista, Libâneo (2019, p. 47) ressalta que cabe à educação “propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada”. Das finalidades educativas que estão propostas, uma busca formar para desenvolver atividades executoras no mercado de trabalho, a outra propõe-se o desenvolvimento do pensamento.

Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. Como resolvê-la? (Saviani, 2021, p. 242).

Conseguimos então perceber e compreender as lutas sociais e as disputas que envolvem as finalidades educativas. Caso o trabalhador não possua nenhum tipo de saber, ele não terá serventia para o capital, portanto, ele não poderá produzir. Assim, a classe dominante não consegue fugir de ter de apoiar uma educação para a classe trabalhadora, inclusive, isso está na nossa CF de 1988,

lembrando que é uma das conquistas sociais mais importantes presentes nela, conforme já visto no Capítulo 2.

Sendo assim, a classe dominante precisa apoiar uma educação para a classe trabalhadora, mas ela não poderá apoiar qualquer educação, mas apoiar, principalmente, uma que deseje a emancipação do ser humano, que não compactue com a manutenção do modo de vida capitalista. Nessa perspectiva, para que aconteça a manutenção do capitalismo, a classe dominante precisa controlar esse processo educativo, fazendo com que seus objetivos pactuem com os interesses do capital, com as finalidades educativas mais viáveis para que continue mantendo esse modo de vida e, assim, ela define qual ser humano quer criar com essa educação (Saviani, 2021).

Para defender seus interesses, a classe dominante boicota as conquistas sociais dispostas na CF de 1988, distorce a realidade da classe trabalhadora a seu favor e até adia a implementação dos direitos sociais adquiridos desde a CF de 1988. Da mesma maneira, eles agem em relação à proposta de uma educação emancipadora, boicotando, distorcendo e ocultando seus verdadeiros interesses por trás dessa finalidade educativa emancipadora, conforme foi evidenciado na BNCC e no DC-GO. Isso acontece porque é do interesse da classe dominante manter a classe trabalhadora dependente e submissa às ideias do capital, mantendo assim esse modo de produção (Mészáros, 2008).

Para tanto, as finalidades educativas envolvem luta constante e disputa de poder, mas é preciso ressaltar que as ideias da classe dominante são hegemônicas, vencendo as disputas na maioria das vezes. Então, a classe trabalhadora vai tentando manter suas conquistas sociais pelas brechas e pela contradição existente no capitalismo. Como as ideias da classe dominante continuam sendo hegemônicas, é tão importante para ela manter a ideia de um currículo mínimo, com uma formação básica que privilegia a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como uma finalidade que busca preparar a força de trabalho para a manutenção do capital, o que está presente na BNCC e no DC-GO (Libâneo, 2019).

Segundo Vigotski (2003), o processo educativo não deve ficar à mercê das forças espontâneas da vida, pois elas sempre terão a tendência de pender para os interesses da classe dominante. Vigotski (2003, p. 77) defende que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio”, sendo então fundamental a busca pela superação desse modo de vida que está posto.

Estudiosos da educação e da teoria histórico-cultural, como Libâneo (2021), argumentam que a instituição educacional não deve limitar-se à transmissão de conteúdo, a aprender habilidades e ao desenvolvimento de competências. Ela deve desempenhar um papel mais amplo na formação do sujeito. Assim, ressalta que “[...] ela cuida de formar seres humanos e cidadãos [...], ela é um lugar de humanizar pessoas, de educar para valores humanos, para a solidariedade, para o reconhecimento do outro, reconhecimento da diferença” (Libâneo, 2021, p. 27-28). É nessa perspectiva educacional que acreditamos e queremos a educação pública brasileira, sobretudo a educação infantil. Libâneo (2021, p. 29) analisa que “[...] a escola pública é um lugar especial, talvez a única oportunidade que as crianças e jovens pobres têm para aprender conhecimentos científicos e formarem sua personalidade com valores humanos e de cidadania”. Segundo Libâneo (2021, p. 25), o espaço educativo

[...] é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada.

Dessa maneira, acreditamos que a educação infantil é uma fase de suma importância nesse processo educativo da criança. De modo geral, ela compreende o período em que esse desenvolvimento está acontecendo de forma acentuada, quando também se inicia a formação da sua personalidade. É, pois, importante o desenvolvimento de algumas estruturas nessa fase para que a criança adquira capacidades intelectuais mais complexas (Mukhina, 2022).

A educação infantil pública representa uma conquista histórica da classe trabalhadora. O fato de que hoje a educação da criança fazer parte da educação básica é resultado de muito esforço e de uma luta social árdua que se iniciou na década de 1970, com as reivindicações de que ela não tivesse apenas o objetivo de cuidar da criança enquanto a família estivesse no trabalho, mas que também tivesse um caráter pedagógico. Portanto, é crucial superar a visão de que a educação infantil é apenas um espaço de cuidado para a criança. Certamente, ela envolve cuidados, mas é um ambiente onde a criança deve adquirir conhecimentos sistematizados e científicos (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Pasqualini (2010, p. 187) reforça que

[...] a educação da criança de 0 a 6 anos tem como uma de suas tarefas fundamentais “ensinar a pensar”. Tal proposição sustenta-se na compreensão de que o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado da maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo. Fica evidente, ainda, que

uma educação meramente e exclusivamente calcada no prazer, que não exija da criança pequena “esforços mentais”, não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para ela na escola como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido suas premissas.

Compreendemos o quanto é importante uma educação voltada para a potencialização do desenvolvimento da criança, conforme defendido pela teoria histórico-cultural, em concordância com o que Vigotski (2003) pondera sobre deixar o processo educativo sob a influência das forças espontâneas da vida. Segundo Pasqualini (2010), a educação não pode ser baseada apenas na espontaneidade, no prazer da vida, ou ainda exigir apenas pequenos esforços mentais da criança, uma vez que assim poderá dificultar aprendizagens que virão mais adiante nesse processo educativo. Vigotski (2009, p. 334) analisa que “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.

Nessa direção, Libâneo (2021, p. 26) considera que a educação existe para que os sujeitos “aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos.” Ressalta que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades de pensamento, e não a habilidade pautada pelo pragmatismo, utilitarismo e pela lógica instrumental do capital conforme a BNCC apresenta (Libâneo, 2021).

Vigotski (2003, p. 77) chama atenção de que é verdade que a teoria histórico-cultural busca formar para a vida, “que este é o árbitro supremo, e que nossa meta não é inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidade de viver”. A formação do ser humano para a vida precisa objetivar o desenvolvimento do sujeito de modo que lhe possibilite desenvolver as complexas tarefas da vida individual, familiar e social, visando à coletividade e à integração da comunidade. Assim, cada sujeito busca um sentido subjetivo nas suas atividades diárias, mas visando sempre a um sentido social objetivo para a sociedade (Leontiev, 2004).

Nesse sentido,

[...] a formação do homem precisa ser multidimensional: cognitiva, mental, física, ética, moral, afetiva, volitiva. Um indivíduo e a sociedade podem se considerar formados quando têm instrução, desenvolvimento (físico, intelectual e emocional) e educação. Ser instruído significa ter os conhecimentos suficientes para resolver adequadamente os problemas da prática social, da profissão e das necessidades sociais e individuais. (Aquino, 2017, p. 326).

Nessa perspectiva multidimensional, o ser humano precisa ter instrução. Para a teoria histórico-cultural, ter instrução implica possuir conhecimento suficiente para resolver questões sociais, tanto de natureza pessoal quanto profissional. Kravtsov e Kravtsova (2019, p. 30) ressaltam que Vigotski compreendia a essência do processo de instrução diferente do que entendemos hoje, e assim analisa que “[...] a instrução não é compreendida como a transformação do que é externo em interno (interiorização), mas como capacidade de realização de si no mundo externo”.

Ainda nessa perspectiva multidimensional, o ser humano precisa desenvolver-se física, intelectual e emocionalmente. Aquino (2017, p. 326) então explica:

O desenvolvimento físico diz respeito às potencialidades corporais que lhe permitem trabalhar, estudar, praticar esportes e ter uma vida saudável. O desenvolvimento intelectual refere-se às faculdades mentais, ao pensamento conceitual, teórico, convertido em ferramenta para orientar e resolver os problemas da prática social e individual. O desenvolvimento emocional pressupõe a formação da atitude valorativa perante a realidade.

Portanto, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento consiste nestes três elementos, sendo essa a totalidade do ser humano, na qual se constitui física, intelectual e emocionalmente. Para Lukács (1967, p. 240), a totalidade “[...] é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si [...]”. Compreendemos que o todo coerente é o ser humano e os elementos são o físico, o intelectual e o emocional, sendo que estes estão ligados entre si formando o ser humano. Então, podemos dizer que essa finalidade educativa leva em consideração a totalidade do ser humano.

Um outro fator importante na formação do ser humano para a perspectiva multidimensional é a educação. Segundo Aquino (2017, p. 326), “ser educado significa possuir valores, formas de conduta social e individual, responsabilidade cidadã, sensibilidade e emoção”. A formação do ser humano para a vida deve ser entendida como um processo de instrução, de desenvolvimento e de educação. Ainda segundo Aquino (2017, p. 326), essas atitudes “se efetivam, fundamentalmente, pelo processo de ensino-aprendizagem que tem lugar na instituição educativa”.

Compreendemos então que a finalidade educativa deve ser a de instruir, desenvolver e educar o ser humano, formando sujeitos humanos, emancipados e democráticos. Todo esse processo acontecerá também na instituição educativa

onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem, que está intimamente ligado ao trabalho do professor. Por isso, a educação infantil é uma etapa importante nesse processo porque é na infância que acontece grande parte do desenvolvimento das estruturas psicológicas do sujeito. Então, para potencializar a formação da criança, é preciso aproveitar ao máximo cada etapa do seu desenvolvimento e é fundamental ter uma finalidade educativa clara que condiz com esse objetivo (Aquino, 2017).

Ademais, para Libâneo (2021, p. 34), a instituição educativa

[...] é um espaço em que as pessoas compartilham ideias, opiniões, formas de resolver problemas, aprendem modos de ver o mundo, os outros, a si próprias. Desse modo, a escola como comunidade de aprendizagem pode criar e manter formas de participação de professores e alunos, atividades, eventos, que propiciem vivência de valores de cidadania e solidariedade, que contribuam para a formação de uma personalidade moral.

É basilar que a instituição educacional seja um espaço saudável e acolhedor para compartilhar ideias, construir conhecimento, desenvolver física, emocional e cognitivamente a personalidade do sujeito, onde participem professores e crianças, onde ambos contribuam para esse processo tão importante. Logo, as instituições educativas não podem ter como finalidade apenas a aprendizagem de habilidades e competências; formando para o individualismo; o acolhimento e a socialização não podem ser apenas transmissão de conteúdo ou conhecimento por parte do professor; e a criança não pode agir apenas como uma receptora (Libâneo, 2019).

Análise dos dados obtidos das entrevistas com as professoras da rede municipal da cidade de Inhumas sobre as finalidades educativas escolares

São muitas as intenções e os interesses por trás de cada uma das finalidades educativas propostas, uma vez que trazem orientações explícitas e implícitas. Sendo assim, é tão necessário compreendê-las e discuti-las, pois elas é que dão sentido ao processo educativo. Libâneo e Freitas (2023, p. 73) observam que, “sendo a educação uma prática social, suas finalidades estão em relação direta com a sociedade e com as características dessa sociedade, principalmente a dinâmica das relações sociais que nela ocorrem”. Diríamos ainda que estão vinculadas com o tipo de sujeito que se quer formar, por isso retratam as políticas e ideologias nas suas intenções.

Contudo, sendo o professor alguém que pode modificar essa finalidade, pois é ele quem está diretamente ligado à atividade e quem a colocará em

prática, faz-se necessário analisar os significados subjetivos em relação à atuação do professor e compreender suas próprias concepções de educação, escola, ensino e suas práticas (Libâneo; Freitas, 2023). Ademais, Junqueira (2023, p. 96) analisa que:

O tema das finalidades educativas escolares é de suma relevância para compreender o funcionamento do sistema educacional, uma vez que diz respeito às intencionalidades do processo educativo quanto às funções da escola, do currículo, do processo de ensino e aprendizagem e o papel formativo do professor. Desse modo, as finalidades educativas direcionam a organização e as práticas escolares de todos os agentes envolvidos e compreendê-las é fundamental para se vislumbrar possíveis mudanças no cenário da educação escolar brasileira.

Faz-se necessário o estudo das propostas das finalidades educativas que estão presentes nos documentos oficiais, mas, igualmente importante, é compreender o pensamento das professoras sobre essas finalidades e a sua concepção a partir delas, para assim entendermos a prática do professor e o funcionamento do sistema de educação a partir dessas práticas. Sendo assim, perguntamos para as professoras que participaram das entrevistas: quais são as finalidades educativas da educação escolar? Separamos as respostas em dois núcleos de significação, que são: a) Visão neoliberal: ensino utilitário por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, voltado para a sociabilidade e o acolhimento, para o individualismo e a transmissão de conteúdo; e b) Visão progressista, porém, parcial.

Quadro 11 –Indicadores selecionados sobre as finalidades educativas da educação escolar para o núcleo de significação “a”

Núcleo de significação	Indicadores
a) Visão neoliberal: ensino utilitário por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, voltado para a sociabilidade e o acolhimento, para o individualismo e a transmissão de conteúdo.	Professora 1 “dar um pouco mais de criticidade para a criança” “desenvolver as habilidades dela” “ela se conhecer como uma pessoa que tem capacidade”
	Professora 2 “aqui é o único amparo que elas têm” “sentem acolhidos” “uma peça fundamental na formação desses cidadãos”

Núcleo de significação	Indicadores
a) Visão neoliberal: ensino utilitário por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, voltado para a sociabilidade e o acolhimento, para o individualismo e a transmissão de conteúdo.	Professora 3 “desenvolver a habilidade da criança” “aprendizagem da criança como um todo, o seu lado físico, emocional, socioafetivo, cognitivo”
	Professora 4 “o mais importante é o ensinar” “transmitir o seu conhecimento”
	Professora 5 “a primeira é a convivência, a socialização” “o aprendizado” “o aprender e o ensinar”
	Professora 6 “é desenvolver habilidades” “promover a socialização, a interação” “desenvolvimento da autonomia”
	Professora 8 “formar a pessoa enquanto cidadã” “não tem como desvincular a formação cidadã da socialização” “formação também intelectual”.
	Professora 10 “o desenvolvimento do indivíduo, cognitivo” “vai desde os valores morais a formação do indivíduo, da identidade do indivíduo em todos os aspectos”
	Professora 11 “adquirir conhecimento”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Embora em algumas respostas tenha sido difícil acreditar, na primeira leitura, que se tratava de um indicativo de que elas se aproximam realmente de uma finalidade educativa com viés neoliberal, observamos que quando dizem que deseja formar as crianças cidadãos críticos, nem sempre a verdadeira

intenção seja torná-las conscientes do mundo onde vivem, além de perceberem a exploração e a desumanização de forma que irão lutar contra a situação. Conseguimos perceber essa dualidade na própria BNCC, que expõe o desejo de reverter a desigualdade social. Porém, conforme analisamos, reverter significa voltar ao estado anterior, mas qual estado anterior? Os estados anteriores ao capitalismo mantinham a exploração e a desumanização do ser humano. Por isso, o uso da palavra reverter possui uma intencionalidade, não sendo colocada ali aleatoriamente.

O compromisso social da educação precisa ser o de oferecer suporte para superar a desigualdade social. No entanto, não é este o objetivo do discurso hegemônico, que pretende que tudo continue do jeito que está para que consiga manter o sistema de produção que tem como princípio básico o enriquecimento de poucos e a pobreza de muitos. E a preferência é que esse discurso seja disseminado desde a educação infantil, ou seja, desde a mais tenra idade, para que permaneça como hegemônico e sustente a dominação.

Sendo assim, quando a Professora 1 apresenta como uma finalidade educativa “dar um pouco de criticidade para a criança”, percebemos o discurso hegemônico e que não pretende, no verdadeiro sentido da palavra crítico, tornar a criança emancipada, consciente do lugar que ocupa no mundo. Chegamos a esta reflexão quando fizemos a junção com a outra parte do discurso dessa professora, que é “desenvolver as habilidades da criança”, outra parte do discurso hegemônico que está presente na BNCC. São disseminadas palavras soltas, que caem no discurso popular e pendem seu sentido e sua real proposta, mas, para manter a hegemonia do discurso capitalista, não precisa de muito esforço, bastando continuar com os mesmos hábitos. Assim, já se mantém uma educação instrumental com base no desenvolvimento de habilidades e competências das crianças e não uma educação emancipadora, humanizadora e transformadora da sociedade que requer uma nova prática e muita reflexão (Libâneo, 2019; Libâneo; Freitas, 2023).

Quando escolhemos os pré-indicadores, o discurso da professora é analisado como um todo, de uma maneira que os indicadores que permanecerão apontem o sentido real do que a professora diz e que mostrem os conceitos que de alguma forma estarão presentes na sua fala. Mesmo que eles às vezes não estejam de uma maneira clara, mas é necessário que expressem a verdadeira opinião da professora que se dispôs a colaborar com a pesquisa (Aguiar; Ozella, 2006).

Compreendemos que apresentar um discurso que tenha as palavras: habilidade, competência, socialização, suprir carências, transmitir conteúdos etc. não seria o bastante para apontar o conceito que uma determinada professora

acredita ser atribuído à finalidade educativa. Quando consideramos o panorama completo e o discurso hegemônico, notamos que essas palavras estão presentes em uma parte significativa dos discursos sobre educação, sendo, por isso, tão importante analisar qual o seu real sentido. Se for dito de maneira consciente, se for uma fala que faz parte dos seus estudos como professora ou se for apenas a reprodução do discurso hegemônico, é um discurso poderoso e de fácil veiculação. Qualquer um que compreende um pouco do sentido da educação pode dizer que o objetivo dela é tornar as crianças mais críticas e conscientes, porém, poucos realmente o fazem, não por não terem esse objetivo, mas por faltarem condições concretas inclusive de formação que lhes dê suporte para um trabalho que seja significativo nesse sentido (Libâneo; Freitas, 2023).

Temos materializado, no primeiro quadro desta análise, as respostas que se aproximam do projeto neoliberal de educação. Em cada um desses indicadores, percebemos um aspecto que está presente nessa finalidade educativa e que condiz com o que está presente na BNCC e no DC-GO. Foram então encontradas nove respostas que indicam essa aproximação, o que representa que 82% do total das professoras que participaram da pesquisa acreditam que a finalidade educativa da educação seja desenvolver habilidades e competências, valorizar a sociabilidade e o acolhimento nas instituições. Propõe-se assim formar seres humanos individualistas, privilegiando a transmissão de conhecimento e conteúdo, conforme já analisado no Capítulo 3.

No Quadro 12, separamos os indicadores pelo sentido que cada um apresenta dentro da proposta neoliberal de educação. Cada discurso apontou, em suas respostas, um fragmento ou até mais elementos que estão presentes nessa proposta. Para que fique o mais claro possível, separamos o sentido de cada discurso e depois aglutinamos à finalidade neoliberal, possibilitando o entendimento de como foi elaborado este trabalho de análise.

Quadro 12– Resposta para cada aspecto da proposta neoliberal

Núcleo de significação: visão neoliberal			
Desenvolvimento de competências e habilidades	Voltado para a sociabilidade e o acolhimento	Propõe formar seres humanos individualistas	Privilegia a transmissão de conhecimento e conteúdo
Professora 1 “dar um pouco mais de criticidade para a criança” “desenvolver as habilidades dela” “ela se conhecer como uma pessoa que tem capacidade”	Professora 2 “aqui é o único amparo que elas têm” “sentem acolhidos” “uma peça fundamental na formação desses cidadãos”	Professora 10 “o desenvolvimento do indivíduo, cognitivo” “vai desde os valores morais a formação do indivíduo, da identidade do indivíduo em todos os aspectos”	Professora 4 “o mais importante é o ensinar” “transmitir o seu conhecimento”
Professora 3 “desenvolver a habilidade da criança” “aprendizagem da criança como um todo, o seu lado físico, emocional, socioafetivo, cognitivo”	Professora 5 “a primeira é a convivência, a socialização” “o aprendizado” “o aprender e o ensinar”		Professora 11 “adquirir conhecimento”
Professora 6 “é desenvolver habilidades” “promover a socialização, a interação” “desenvolvimento da autonomia”	Professora 8 “formar a pessoa enquanto cidadã” “não tem como desvincular a formação cidadã da socialização” “formação também intelectual”		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nessa proposta de finalidade educativa, estão presentes as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a educação dos países que assinaram a Declaração de Jomtien, que se comprometeram com uma educação para todos e com a melhoria da qualidade da educação. Porém, é uma proposta educativa voltada para um ensino instrumental, pragmático e utilitário, que prioriza a aprendizagem de coisas básicas, como a alfabetização, aprender a ler, escrever e contar, mas não de forma a potencializar ou respeitar a fase do desenvolvimento em que a criança estiver (Libâneo, 2019).

Embora tenhamos separado as respostas em dois núcleos de significação, o neoliberal e o progressista, poderíamos aprofundar em outros temas, como privilegiar o desenvolvimento cognitivo em detrimento dos outros aspectos do desenvolvimento na resposta da Professora 8 e 10. Novamente, aparece a educação assistencialista compensatória com o discurso de que a instituição é o único amparo que a criança tem, resposta dada pela Professora 2. “Que o mais importante é o ensinar”, conforme diz a Professora 4, é como se a criança chegasse na escola sem bagagem cultural, vazia de conhecimento. É a manifestação do conceito de criança incompleta sendo reproduzido na finalidade da educação. Percebemos que um conceito está ligado ao outro e que o trabalho dessas professoras é desenvolvido a partir desses conceitos, que já foram discutidos nesta obra, de criança, infância e finalidade educativa.

Para o núcleo de significação “b”, obtivemos duas respostas que correspondem a 18% do total de respostas (Quadro 13).

Quadro 13 – Indicadores selecionados sobre as finalidades educativas da educação escolar para o núcleo de significação “b”

Núcleo de significação	Indicadores
b) Visão progressista, porém, parcial.	Professora 7 “contribuir com a nossa formação humana”
	Professora 9 “contribuir para a transformação da sociedade” “transformar o ser humano em um ser humano melhor”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Apesar de as respostas dessas duas professoras se aproximarem mais da visão progressista, discutida nesta obra, do que da visão neoliberal, sentimos que faltaram mais aspectos nas suas falas que demonstrassem que o conceito de

finalidade educativa delas seja realmente a progressista e não a neoliberal. Percebemos que as respostas ficaram muito abertas e talvez até vagas. Mediante a indicação de que são respostas parciais, seria necessário perguntar algo mais a essas professoras para termos certeza de que elas acreditam na concepção progressista de educação, como o que elas entendem por formação humana, o que significa quando elas dizem transformar a sociedade e transformar o ser humano em algo melhor.

Percebemos, também, a discrepância dos dados, pois 82% das professoras têm uma visão neoliberal de educação. Desse modo, vimos o quanto o discurso hegemônico é poderoso e mais fácil de ser passado adiante, enquanto apenas 18% das professoras se aproximam de uma concepção de finalidade educativa mais progressista. Isso demonstra que a concepção neoliberal é amplamente difundida entre as próprias professoras e está presente de uma maneira significativa na educação da rede municipal da cidade.

Comparando a análise que foi feita da BNCC com as respostas das professoras, observamos que, no documento oficial, ela apresenta na escrita uma proposta de educação emancipadora, humanizadora e democrática. Porém, quando analisamos mais profundamente, percebemos que a proposta educativa presente na BNCC em nada se aproxima de uma educação emancipadora, pois os conceitos analisados que estão presentes na proposta progressista e que foram incluídos na BNCC foram esvaziados, perdendo o seu verdadeiro sentido.

É importante fazer uma comparação com os dados analisados no capítulo anterior (Capítulo 3), em que 18% das professoras que participaram da pesquisa informaram que utilizam a BNCC como suporte para planejar suas aulas. Percebemos o quanto o discurso neoliberal presente na BNCC é hegemônico e poderoso quando nos deparamos com um percentual de 82% das professoras que, ao falarem sobre as finalidades educativas, reproduzem o discurso neoliberal presente nela. Esse resultado nos mostra que o discurso é amplamente utilizado como base para planejamento das aulas dessas professoras, mas que não há um estudo aprofundado sobre esse documento e que sua utilização como base não é consciente, de modo que afirmariam que esse é o documento que usam como suporte no seu trabalho pedagógico.

UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA E O PAPEL DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a discussão das finalidades educativas da educação básica, bem como as disputas em torno delas, torna-se essencial entendermos como ocorre o desenvolvimento humano da criança e por que é importante que o professor compreenda as leis gerais do desenvolvimento, assim como os fatores que o influenciam e até mesmo o potencializam. É importante evidenciar que finalidade educativa da educação está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento humano, visto que as finalidades educativas podem ou não desencadeá-lo, daí a importância da compreensão desses dois conceitos fundamentais para a educação. Mukhina (2022, p. 31) sobre esta premissa analisa:

[...] para que o educador seja bem-sucedido, ele deve conhecer bem as leis gerais do desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades. Esse conhecimento indicará ao educador as manifestações da criança que requerem maior atenção, além de dar-lhe um guia para conhecer cada criança, permitindo que faça suposições sobre as causas dos desvios no desenvolvimento de algumas crianças e que busque métodos educativos para eliminar esses desvios.

Como a professora na educação infantil lidará diretamente com o desenvolvimento da criança, para escolher os melhores caminhos e que de preferência possibilitem a potencialização deste, é fundamental que ela compreenda o que é o desenvolvimento da criança, em quais condições ele acontece, qual o melhor momento para que o estímulo aconteça de forma que potencialize o desenvolvimento dela. Assim, ela terá o suporte necessário para decidir em quais momentos intervir, quais as melhores atividades vão lhe dar condições de saber quando algo não estiver indo bem no desenvolvimento de alguma criança e lhe ajudarão a buscar melhores recursos para interferir de uma maneira mais pontual.

Também é fundamental que a professora tenha uma teoria para dar suporte ao seu trabalho pedagógico, constituindo-se a base para que as decisões exigidas desse trabalho aconteçam com embasamento científico e não de forma aleatória (Minayo, 2021). Consideramos que a teoria histórico-cultural seja um bom suporte teórico para o desenvolvimento de um trabalho significativo na educação infantil, cujo ponto central é a pedologia, que representa a ciência da criança. Esse termo pode abranger diversos campos científicos relacionados com a criança, pois não especifica de maneira precisa o que se estuda sobre a criança nessa ciência. Nesse sentido, Vigotski (2018a, p. 18) explica que na ciência da criança podem ser estudados:

[...] doenças infantis, patologias das idades infantis, o que em certo sentido, também será ciência da criança. Na pedagogia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança.

Como o termo “ciência da criança” é muito abrangente, pode ser usado para diversos estudos sobre ela, que, inclusive, poderá escolher ou até percorrer diferentes caminhos. Sendo assim, faz-se necessário especificar o que é de interesse da teoria histórico-cultural no estudo da ciência da criança, e qual é o objeto de estudo da pedologia. Vigotski (2018a, p. 18) esclarece que “seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança, o desenvolvimento da criança é o objeto imediato da nossa ciência”. Precisamos deixar claro que o desenvolvimento da criança que interessa à pedologia não é apenas um crescimento das estruturas físicas do corpo humano de forma que seja possível quantificá-las, ou mudanças que podem ser mensuradas e de certa forma também quantificadas. Podemos dizer que o desenvolvimento que interessa à pedologia não corresponde apenas ao crescimento orgânico do sujeito ou até mesmo à passagem de uma fase para outra (Vigotski, 2018a).

O desenvolvimento da criança de interesse da pedologia é aquele em que acontecem as transformações qualitativas nas suas estruturas psicológicas e que serão determinantes para o seu desenvolvimento humano. Vigotski (2018a) resalta que esse é um processo muito complexo, que acontece por meio de regularidades também muito complexas e que o objeto dessa ciência consiste no estudo dessas regularidades fundamentais que darão suporte para o que de fato é o desenvolvimento. Em síntese, ele é o surgimento do novo. Colocando assim, pode parecer simples, mas é um processo bem complexo. Vigotski (2018a, p. 32-33) então explica:

O que é essencial, o que é mais importante e nos permite destacar o desenvolvimento como um processo específico entre todos os outros? Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra.

Se o essencial no desenvolvimento for o surgimento do novo, então o desenvolvimento qualitativo da criança, para Vigotski (2018a, p. 28), acontece “[...] quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbúcio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal”. Em todos

esses exemplos, ocorreram mudanças e transformações qualitativas no desenvolvimento da criança. Assim, Vigotski (2018a, p. 28) analisa que “[...] não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo”.

A reflexão que fazemos diante desse conceito de desenvolvimento é que o desenvolvimento da criança não está dado desde o início da sua vida, pois ela não nasce já com todas as suas estruturas psicológicas prontas, precisando apenas crescer. Por isso, é tão importante compreender esse processo de desenvolvimento para não cometer equívocos na educação da criança que possam prejudicar o seu desenvolvimento (Vigotski, 2018a). Acreditar que tudo já esteja dado previamente desde o começo ou desde o nascimento é afirmar que não surge nada novo, que a vida daquela criança é determinada assim que ela nasce. Essa perspectiva de desenvolvimento está alinhada com a ideia da criança como um adulto em miniatura, sugerindo que na infância não ocorrem eventos significativos na vida da criança e que é apenas necessário esperar que ela cresça em tamanho.

Vigotski (2018a, p. 33) explica que, nessa visão de criança, o desenvolvimento é negado, além de enxergá-la como “[...] um ser que, em seu estado embrionário e em pequenas proporções, já contém o que estará desenvolvido em proporções maiores no adulto”, faltando-lhe somente o crescimento. Neste contexto, quando se adota essa concepção de que a criança é um adulto pequeno, o conceito de desenvolvimento é de que ele já está dado previamente desde o começo da vida, sem possibilidades de lhe acrescentar algo novo.

Outra problemática relacionada com a compreensão equivocada do desenvolvimento é que ocorre quando ele é analisado exclusivamente através de fatores externos. Nessa visão, consideram-se apenas fatores externos e a criança é vista meramente como um produto dele, não se reconhecendo que ela é um agente ativo em seu próprio desenvolvimento (Vigotski, 2018a). Essa concepção corrobora o conceito de criança como uma tábula rasa, um papel em branco ou uma tabuleta branca, acreditando-se que a criança é um produto passivo e o que irá se tornar como ser humano é o resultado apenas das influências do meio onde vive. Nessa concepção de desenvolvimento, de acordo com Vigotski (2018a, p. 34), há o entendimento de que

[...] a criança seria um produto puramente passivo que, desde o início, não acrescentaria nada de si, nem teria quaisquer momentos que determinassem o curso de seu desenvolvimento. Isto é, ela seria um simples aparato de absorção, apenas um recipiente que, durante o seu desenvolvimento, seria preenchido com o que comporá o conteúdo da sua experiência. A criança seria simplesmente uma marca do meio. Por via externa, assimila e adquire o que vê nas pessoas ao seu redor.

Nessas duas concepções de desenvolvimento discutidas, ambas não são desenvolvimento, pelo menos não com o que a teoria histórico-cultural acredita ser. O que é chamado nessas concepções de desenvolvimento não se diferencia do não desenvolvimento e de nenhum outro estado anterior. Esse conceito como o compreendemos, com embasamento na teoria histórico-cultural, é negado para a criança. Nessas concepções discutidas anteriormente, não há nada que especifique o surgimento do novo porque tudo já está dado e determinado pela hereditariedade ou pelo meio. Entendemos que essas representam formas incompletas de considerar o desenvolvimento da criança, constituindo-se apenas como uma visão parcial dele, pois nelas não se consegue enxergar a totalidade desse processo, ou podemos dizer também as particularidades que irão compor o todo (Vigotski, 2018a).

Mukhina (2022, p. 42-43) analisa um aspecto importante nesta discussão sobre o desenvolvimento da criança e que acreditamos ser importante voltar a ela para que possamos ter mais argumentos:

Nos primeiros anos de poder soviético todo empenho dirigia-se a alimentar bem a criança. Logo se notou que isso era insuficiente; as crianças adoeciam com facilidade e ficavam atrasadas em seu desenvolvimento. Não adquiriam no devido tempo a capacidade de andar e não passavam pela fase do balbúcio. Esse fenômeno foi chamado de hospitalismo, e resultava de uma educação insuficiente. O contato constante com o adulto e a manipulação de objetos serviu para superar o hospitalismo.

Observamos, por essa análise de Mukhina (2022), que o desenvolvimento da criança não é algo dado a priori, pois, para que ele aconteça, é fundamental que a criança receba estímulos adequados. Sendo assim, uma educação que se preocupa apenas com a carência nutricional da criança, por exemplo, está enxergando o processo educativo somente por um aspecto, que já sabemos não ser o suficiente para garantir que o desenvolvimento dela aconteça e que essa é uma característica da educação assistencialista difundida no Brasil na década de 1970, embora essa ideia ainda possa ser encontrada ainda hoje.

Discutimos, no começo deste capítulo, que a Rússia, no início do século XX até meados de 1920, passou por momentos bem difíceis por conta de uma guerra civil que afligia o país, e também pela Primeira Guerra Mundial, que começou em 1914 e só terminou em 1918, deixando muitas crianças órfãs e famílias devastadas em todo o país. Nessa época, a preocupação com a criança era dar-lhe assistência para que ela tivesse um lugar onde ficar, cujo objetivo era suprir as suas carências nutricionais e até afetivas, uma educação com viés assistencialista. Entretanto, percebeu-se que esse tipo de educação não era o bastante porque as crianças estavam ficando atrasadas no seu desenvolvimento, uma vez que não havia estímulo para que ele acontecesse de fato (Mukhina, 2022).

Dessa maneira, Pasqualini (2020, p. 172) explica que fica evidente que o desenvolvimento

[...] não está garantido pelo aparato biológico e pode não acontecer em plenitude se não forem proporcionadas as condições educativas adequadas para esse desenvolvimento. Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo.

Percebemos, nessa análise, a aproximação entre o desenvolvimento e a finalidade educativa, que precisa ter como um dos seus objetivos promover a apropriação de formas superiores de conduta. Mukhina (2022) colabora com esta reflexão, explicando que o desenvolvimento depende da ativação do cérebro e essa ativação acontece por estímulos externos e pela educação recebida. Ela acrescenta que “a ciência demonstrou que os setores do cérebro que não são exercitados interrompem seu desenvolvimento normal e chega a se atrofiar, isso ocorre, sobretudo, nas etapas precoces do desenvolvimento” (Ibid., p. 42).

Sendo assim, as condições às quais a criança é exposta influenciarão a constituição do seu cérebro, prejudicando, conseqüentemente, a formação de funções psíquicas superiores, que, quando não estimuladas corretamente, é possível que percam capacidades importantes para a vida humana, como é o caso das meninas que foram encontradas na Índia e que conviveram com os lobos². Elas desenvolveram as formas de vida desses animais, o que dificultou que desenvolvessem as funções psíquicas que são características dos humanos. Para Mukhina (2022, p. 39), esta é a “confirmação de que a psique humana não surge se não existe condições humanas de vida”. Quando essas meninas passaram a conviver com os humanos, não conseguiram adquirir capacidades humanas suficientemente desenvolvidas para desempenharem todas as atividades psíquicas da forma humana, pois não as haviam desenvolvido.

O que não foi desenvolvido nas meninas lobo se chama funções psíquicas superiores ou funções psicológicas superiores, dependendo da tradução. Vigotski (2010, p. 699) observa que

-
- 2 Caso das meninas Lobo: Certa manhã Sing, com um grupo de caçadores, postou-se junto a um covil de lobos e viu a loba saindo com seus filhotes, entre os quais havia duas meninas. Uma parecia ter 8 anos e a outra 1 ano e meio. Sing levou as meninas para casa e tentou educá-las. As meninas corriam de quatro, tentavam se esconder quando viam os homens, mordiam e à noite uivavam como lobos. A menor, Amala, morreu um ano depois e a maior, Kamala, viveu até os 17 anos. Em nove anos, conseguiu-se que, em termos gerais, abandonasse suas maneiras de lobo; mas quando estava com pressa, corria com as quatro patas. Praticamente não conseguiu dominar a linguagem humana; apenas com muita dificuldade aprendeu a pronunciar corretamente quarentena palavras (Mukhina, 2022, p. 38-39).

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Somente conseguimos atingir nossa capacidade humana superior na coletividade, na convivência com outros seres humanos. Desse modo, as funções psicológicas superiores começam a se formar na infância. Desse modo, são tão importantes estímulos que sejam significativos nessa fase da vida e que busquem potencializar o desenvolvimento da criança. Assim, compreendemos que foi por isso que as meninas lobo não conseguiram se desenvolver na sua plenitude, pois viveram essa fase com os lobos, desenvolvendo apenas as funções psíquicas rudimentares ou chamadas também de inferiores (Vigotski, 2018a).

Marx e Engels (1999, p. 116-117) contribuem para esse diálogo apontando que “apenas na coletividade [de uns e outros] é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade”. Por isso, a convivência e a coletividade são tão importantes na formação porque nós somente adquirimos nossas funções psíquicas superiores quando vivemos e pensamos coletivamente. Essas funções superiores que constituem o nosso sistema psicológico são a nossa memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção (Souza; Andrada, 2013; Mukhina, 2022).

Dessa maneira, a forma de vida capitalista afeta diretamente a formação do ser humano. Constituímo-nos como seres humanos na coletividade, no social, na convivência com o outro, mas vivemos num sistema que enfatiza o individualismo, a competição. Isso afeta diretamente a formação, uma vez que deixamos de pensar coletivamente e passamos a adotar uma perspectiva fragmentada, na qual consideramos, predominantemente, as aspirações individuais (Marx; Engels, 1999; Marx, 2017).

Para que ocorra a formação da função psíquica superior (FPS), é necessária a função psíquica inferior, herdada do fator biológico e hereditário, que se constitui como a base das funções psíquicas. Então, a partir dela, irão surgir todas as outras e é nela que acontece a elaboração dos signos. Vigotski (2021, p. 84) define que “o signo, ou recurso auxiliar do meio cultural, forma, assim, um centro estrutural e funcional que determina a composição e o significado relativo de cada processo particular”. Assim, os signos são os recursos ou os instrumentos psíquicos que auxiliam na compreensão do mundo.

Com a introdução dos signos na nossa função psíquica e com os estímulos, acontece uma reestruturação no fluxo dessas operações psicológicas e a

transição para as funções psíquicas superiores, fazendo com que os centros inferiores se tornem subordinados. Desse modo, as funções psíquicas superiores passam a direcionar o trabalho psíquico e também a enriquecê-lo, causando, segundo Vigotski (2018a, p. 134), “um desenvolvimento funcional potente do sistema nervoso central, ou seja, o surgimento de possibilidades completamente novas de funcionamento”. Como os estímulos são tão importantes no desenvolvimento da criança, ele precisa ser planejado de forma que potencialize as capacidades tipicamente humanas. Mukhina (2022, p. 53-54) considera que

[...] o ensino pode influir na orientação do desenvolvimento os processos psíquicos. Isso não significa que se possa ensinar qualquer coisa à criança sem levar em consideração sua idade. O ensino tem de garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento.

Entendemos que, como o desenvolvimento da criança não está dado desde o começo de sua vida, é necessário muito trabalho e que esse tenha bases sólidas para que o desenvolvimento aconteça de forma significativa e que seja potencializado. Então, é preciso conhecer as fases de desenvolvimento e quais atividades irão contribuir para que ele aconteça efetivamente. Por isso, um planejamento espontâneo com atividades aleatórias não será de grande valia nesse processo. Sendo assim, é essencial um trabalho com fundamentação teórica e que seja diretivo, que tenha consciência dos conceitos que são relevantes para essa fase do desenvolvimento, que conheça as interferências e contribuições que precisarão ser feitas (Vigotski, 2018a; Mukhina, 2022).

Mukhina (2022, p. 64) contribui apontando que “a principal missão do ensino em cada etapa não é acelerar o desenvolvimento psíquico, mas enriquecer esse desenvolvimento, utilizar ao máximo as vantagens que essa etapa oferece”. Com isso, compreendemos que a escolarização da educação infantil e a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental em nada contribuem para a potencialização do desenvolvimento da criança. O fundamental é enriquecer o desenvolvimento da criança em cada fase, proporcionando-lhe o máximo de experiências possíveis e ampliando as funções psíquicas para que ela adquira o máximo de elementos em cada etapa. Logo, é preciso garantir nas práticas pedagógicas experiências que incentivem a criança a explorar, que instiguem a sua curiosidade e o seu encantamento (Coelho; Sousa, 2017; Mukhina, 2022).

As crianças, muitas vezes, agem no mundo como grandes pesquisadoras, questionando e interagindo com o mundo a sua volta. Sendo assim, Mukhina (2022, p. 39) reforça que a criança “carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem, mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe

oferecem, mesmo que seja a ‘capacidade’ de uivar à noite”. Nessa perspectiva, fica evidente o quanto as condições de vida e a educação irão interferir significativamente ou não no desenvolvimento da criança. Assim, é preciso que a instituição garanta condições adequadas para o desenvolvimento da criança, que a professora possibilite práticas pedagógicas que proporcionem experiências significativas para ela e que a família acompanhe todo esse processo e que também seja um elemento potencializador desse desenvolvimento (Mukhina, 2022).

Um outro elemento importante nesse processo é o que Vigotski (2009) chama de desenvolvimento real e Mukhina (2022) chama de zona de desenvolvimento por seus próprios meios, que é o que a criança já consegue fazer sozinha e já domina com autonomia, é o seu desenvolvimento efetivo. O que a criança consegue realizar com a ajuda do adulto Vigotski (2009) chama de zona de desenvolvimento potencial (ZDP) e Mukhina (2022) chama de zona de desenvolvimento imediato (ZDI), ou zona de desenvolvimento. Essas zonas compreendem as funções psíquicas que estão no início do seu processo de desenvolvimento, sendo aquelas que a criança precisa da ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente para conseguir fazê-las.

Assim, Mukhina (2022, p. 51) analisa que “a magnitude da zona de desenvolvimento imediato da criança é um indicador importante da capacidade de aprendizagem da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado”. Acrescenta que, quando o trabalho for desenvolvido pensando na ZDI, ele “cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros” (Idem).

Para potencializar o desenvolvimento da criança, é preciso então fundamentar o trabalho em alguns aspectos, como Mukhina (2022, p. 50) aponta:

[...] a criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. *O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.* (grifo da autora).

Ressaltamos que desenvolver o trabalho pedagógico tendo como premissa a ZDP, pensando em potencializar o desenvolvimento da criança, em nada se aproxima do processo de adiantar conteúdos que equivalem à próxima fase da educação básica. Não é adiantando conteúdos que se potencializa o desenvolvimento da criança. Qualquer ensino que tenha isso como premissa está se equivocando e desrespeitando a infância dessa criança. Desenvolver um trabalho

pedagógico pautado pela ZDP é aproveitar a oportunidade de desenvolver ao máximo as capacidades humanas e assim potencializá-las (Mukhina, 2022).

O papel da professora na educação infantil consiste em interferir de forma ativa e incisiva nesse processo de desenvolvimento da criança, apoiando os aspectos positivos e transformando os negativos de forma que possibilite não apenas um desenvolvimento psíquico suficiente, mas também que o potencialize. Nessa perspectiva, o trabalho do professor não se restringe a uma mera participação em sala de aula, estimulando e acompanhando o processo pedagógico e o desenvolvimento da criança. Na teoria histórico-cultural, a criança é ativa no seu processo de desenvolvimento e o professor também precisa exercer esse papel organizando, regulando o meio e buscando intervir de uma maneira precisa e eficaz (Vigotski, 2010; Pasqualini, 2010; Mukhina, 2022).

Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 17) defendem que a criança e a professora precisam construir juntos uma instituição de educação infantil

[...] colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas e o contato com a natureza (progressivamente) mediado pelo conhecimento científico; uma comunidade na qual se tecem vínculos e relações humanas promotoras do desenvolvimento ético-afetivo-cognitivo e do bem-estar de todos os envolvidos.

Dessa forma, é fundamental estar atento para garantir que todos esses elementos discutidos neste tópico sejam trabalhados em conjunto a fim de contribuir para o desenvolvimento do sujeito mais importante desse processo, que é a criança. É essencial que a professora se atente para criar um meio que seja estimulante e instigante para a criança e que proporcione possibilidades de aprender os conhecimentos científicos acumulados ao longo da história e que construa caminhos junto com ela para conhecer a realidade que a cerca (Mukhina, 2022).

Dialogamos sobre o desenvolvimento da criança, como ele acontece, de que forma pode ser potencializado, quais estruturas psíquicas precisam ser formadas para que o desenvolvimento humano aconteça e para que ele apreenda atividades e funções psíquicas tipicamente humanas. Percebemos que o estímulo é um fator fundamental para que esse desenvolvimento aconteça, sobretudo um trabalho pedagógico que aconteça levando em consideração a ZDP de forma que enriqueça esse desenvolvimento. No próximo tópico, passamos à análise das respostas das professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Inhumas quanto ao desenvolvimento das crianças.

Análise dos dados obtidos das entrevistas com as professoras do município de Inhumas sobre o desenvolvimento humano da criança

Nesta discussão sobre o desenvolvimento, é essencial pensarmos no seu início, quando tudo começa. Para Mukhina (2022, p. 10), a criança “nasce com um ‘ser natural’, se converte em membro da sociedade, capaz de ver o mundo através do prisma da experiência humana”. A criança irá se converter em um membro da sociedade porque somos seres sociais, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos pela convivência com as gerações que nos antecederam e com outras crianças.

O sujeito aprende a ler o mundo pelo prisma da experiência humana, o que não lhe é dado ao nascer. Para que a criança adquira capacidades humanas, ela precisa conviver com os seus semelhantes e desenvolver-se humanamente. Esse desenvolvimento, para a teoria histórico-cultural, precisa ser físico, emocional e intelectual. Não se pode privilegiar um em detrimento de outro, pois todos esses aspectos estão nesse processo juntos sem possibilidade de separação ou fragmentação e o fator social interfere diretamente nesse desenvolvimento (Pasqualini; Lazaretti 2022).

Como a professora da educação infantil desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento da criança, ela precisa ter um olhar atento e observador, além de estar disposta a compreender a criança, estimulando e impulsionando o desenvolvimento de suas melhores qualidades. Sendo assim, a teoria histórico-cultural poderá ser de grande valia para que a professora não trabalhe às cegas para encontrar maneiras efetivas de impulsionar significativamente esse desenvolvimento da criança. Então, ela precisa conhecer as particularidades da criança, as causas e as condições que levam ao desenvolvimento qualitativo e suas etapas nas diferentes idades, além de precisar ter claro o objetivo que quer alcançar, qual a finalidade de todo esse trabalho. A família desempenha um papel importante nesse processo, precisando trabalhar em conjunto com a escola. Então, é essencial que se estabeleça uma colaboração mútua entre elas, cada uma contribuindo para que o desenvolvimento da criança aconteça (Mukhina, 2022).

O desenvolvimento humano, para Libâneo (2015), é a apropriação das capacidades e experiências humanas adquiridas ao longo da história, tanto na cultura quanto na ciência, e está diretamente ligado às finalidades educativas progressistas discutidas no tópico anterior, de forma que uma dá sustentação para a outra. Logo, é preciso destacar que o desenvolvimento é o momento em que surge algo novo na estrutura psíquica da criança, quando se tem um salto qualitativo que provoca uma mudança e uma transformação em suas

estruturas, sendo a criança um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento, impulsionando-o.

Aquino (2017, p. 326) observa que “o processo formativo deve propor a formação integral da personalidade”. Isso significa que o processo formativo deverá estimular o desenvolvimento, ou seja, deverá estimular a formação das funções psíquicas superiores, que compreende a formação da memória, da consciência, da percepção, da atenção, da fala, do pensamento, da vontade, da emoção e da formação de conceitos, de forma que potencialize a FPS. Proporciona-se assim a capacidade de realização do sujeito no mundo (instrução/desenvolvimento cultural), abrangendo também o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, bem como a formação dos valores e das formas de conduta social (Libâneo, 2015; Aquino, 2017; Mukhina, 2022).

Para apreendermos a compreensão que as professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Inhumas têm sobre o desenvolvimento humano da criança, foram feitas três perguntas sobre este tema na entrevista. Na primeira pergunta, pedimos que elas compartilhassem o que compreendiam como sendo desenvolvimento humano; na segunda pergunta, foi pedido que dissessem qual era o fator importante para que o desenvolvimento humano da criança acontecesse no trabalho pedagógico desempenhado por elas; e a terceira pergunta foi como elas percebiam o desenvolvimento humano das crianças em sua sala de aula.

Para a primeira pergunta: o que elas entendiam como desenvolvimento humano, elencamos quatro tipos de respostas, ou seja, quatro núcleos de significação: a) o desenvolvimento humano como algo apenas social, voltado para a sociabilidade; b) o desenvolvimento humano numa perspectiva individualista; c) o desenvolvimento como algo dado pela hereditariedade; e d) possibilidades de uma aproximação com uma perspectiva histórico-cultural.

No núcleo de significação “a”, agrupamos as respostas que foram na direção da sociabilidade e convivência (Quadro 14). Essas professoras conceituaram o desenvolvimento humano voltado para a boa convivência entre os seres humanos e para sociabilidade entre os sujeitos que integram uma sociedade. Incorporam nesse conceito também o respeito ao próximo e a empatia. As respostas nesse núcleo de significação vão no sentido de que o desenvolvimento humano é comportar-se bem socialmente, ser sociável, de convívio agradável. A problemática que encontramos nesse conceito de desenvolvimento humano consiste em atribuir apenas a boa convivência entre os seus semelhantes, além de não prejudicar a boa convivência na sociedade, não questionando e aceitando o mundo como ele é. Esse conceito não leva em consideração outros fatores também importantes para o desenvolvimento humano, como apropriar-se dos

conhecimentos adquiridos ao longo da história, ser consciente do mundo onde vive e buscar melhorá-lo, o que é bem o contrário de aceitar a forma como ele é sem questionar. Não estamos dizendo que a sociabilidade não seja algo importante no desenvolvimento da criança, mas é preciso refletir em que consiste o interesse de que o sujeito seja sociável a tudo e a todos (Libâneo, 2019).

Vejamos o Quadro 14 com os indicadores que nos ajudaram a aglutinar as respostas nesse núcleo de significação.

Quadro 14 – Indicadores selecionados sobre o desenvolvimento humano para o núcleo de significação “a”

Núcleo de significação	Indicadores
a) O desenvolvimento humano como algo apenas social, voltado para a sociabilidade.	Professora 2 “são os processos que a gente passa né” “acho que a questão emocional ela é a que mais precisa ser levada em conta”
	Professora 3 “vai mais para o lado da humanidade” “pra gente viver em coletivo” “a gente precisa de muitas características pra conseguir viver em sociedade”
	Professora 5 “desenvolvimento humano que independe da idade” “você precisa aprender que não é você que só fala que você tem que escutar também” “desenvolvimento humano é tudo que você ainda não tem de bom e precisa vir a ter”
	Professora 8 “é o mesmo que o desenvolvimento social” “aprender o respeito as diversidades” “eu entendo esse desenvolvimento como um desenvolvimento respeitando as diversidades e a individualidade de cada um”

Núcleo de significação	Indicadores
	Professora 9 “é quando se tem empatia” “quando se consegue colocar no lugar do outro” “eu penso muito na empatia, que é uma capacidade belíssima”
	Professora 10 “é o contato com o outro” “são os valores” “é o respeito”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observem que respostas como “é quando se tem empatia”, “é o respeito”, “o emocional é o importante” aproximam-se da finalidade educativa neoliberal que tem como uma de suas premissas criar indivíduos sociáveis, que não questionam a forma como o mundo está posto. Por isso, o respeito é tão importante nesse conceito de desenvolvimento humano porque nele está presente a ideia de que temos apenas como alternativa esse modo de vida capitalista e essa ideia precisa ser disseminada para a grande população, principalmente a de que não existe outro modo de vida melhor e que esta é a única que temos. Então, é preciso que os indivíduos se adequem ao sistema, sendo sociáveis e não o contrário.

O verdadeiro interesse dentro desse conceito é conter os conflitos para que o discurso hegemônico continue perpetuando e fazendo sentido para a classe trabalhadora, que é quem frequenta as instituições públicas. Esse discurso precisa iniciar-se ainda na educação infantil, estabelecendo-se nos primeiros anos da criança, para concretizar o projeto de dominação e assim formar o sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Refletindo sobre a fala das professoras, acreditamos que atribuir ao conceito de desenvolvimento humano que o sujeito se torne sociável, que tenha empatia, respeito, que tenha valores e que saiba conviver em sociedade, quando retirado de um contexto amplo e apresentado de forma parcial, reduz-se significativamente o conceito de desenvolvimento humano. Para a teoria histórico-cultural, isso abrange formar as estruturas psíquicas superiores para desenvolver o pensamento, consciência, memória etc. e desenvolvimento físico, emocional, intelectual, além de desenvolver capacidade de realização do sujeito no mundo (Aquino, 2017).

No núcleo de significação “b”, agrupamos as respostas que se aproximavam de uma percepção de desenvolvimento humano individualista, partindo da ideia de que o processo de desenvolvimento é individual, que o despertar do desenvolvimento humano ocorre pelo próprio indivíduo, que depende exclusivamente dele e que independe de outros meios e segue padrões específicos (Quadro 15).

Vejamos o Quadro 15 com as respostas das professoras:

Quadro 15 – Indicadores selecionados sobre o desenvolvimento humano para o núcleo de significação “b”

Núcleo de significação	Indicadores
b) O desenvolvimento humano numa perspectiva individualista.	Professora 7 “um processo muito individual” “padrões específicos” “é algo assim muito individual”
	Professora 11 “é o desenvolvimento de cada ser” “é individual de cada um” “cada um tem o seu desenvolvimento a sua época, o seu estalo”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quando pensamos no desenvolvimento humano como algo individual, de cada um, de cada sujeito, estamos atribuindo um elemento importante do modo de produção capitalista ao desenvolvimento humano. Dessa maneira, o capitalismo interfere diretamente na constituição da pessoa e da sua formação. Para que ele continue se perpetuando como modo de vida, é fundamental formar pessoas individualistas, competitivas e que pensem apenas em benefício próprio. Porém, isso é o contrário do que o ser humano é, uma vez que nos constituímos no social. Nós somos seres humanos sociais e só desenvolvemos as capacidades humanas adquiridas ao longo do tempo em contato com outros seres humanos, a partir da convivência com as outras gerações que nos antecederam. Esta é uma perspectiva do desenvolvimento humano profundamente enraizada no capitalismo e que negligencia completamente a influência do ambiente e das interações sociais nesse processo.

No núcleo de significação “c”, a ideia é a de que o desenvolvimento já seja algo dado no nascimento, pelo fator hereditário. Esse conceito se aproxima da

visão da criança como um adulto em miniatura, ou seja, suas estruturas já estão ali prontas, somente sendo preciso aguardar o crescimento para que elas estejam na sua forma máxima de desenvolvimento, quando o indivíduo se torna adulto (Quadro 16). Portanto, não precisa de muito esforço para que a criança se desenvolva, bastando aguardar que ela cresça.

Vejamos o Quadro 16 com a resposta da professora para esse núcleo de significação:

Quadro 16 – Indicadores selecionados sobre o desenvolvimento humano para o núcleo de significação “c”

Núcleo de significação	Indicadores
c) O desenvolvimento como algo dado pela hereditariedade.	Professora 4 “uma ajuda” “uma ‘auxiliação’”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na resposta dessa professora, percebemos que o desenvolvimento humano tem como premissa a hereditariedade, algo dado desde o nascimento do indivíduo e que precisa apenas de um crescimento orgânico para que se torne um adulto com todas as capacidades que se espera de um adulto. O desenvolvimento humano, nessa perspectiva, é um auxílio para que o indivíduo chegue à fase adulta da melhor maneira possível. Essa ajuda a qual a professora se refere são os cuidados para que a criança passe dessa fase sem maiores transtornos, como, por exemplo, uma ajuda nutricional para que seu crescimento orgânico esteja garantido, uma aproximação também com o conceito de educação assistencialista.

Nos três núcleos apresentados até aqui, compreendemos que eles corroboram a ideia de sujeito neoliberal, o fator de sociabilidade, o individualismo e o desenvolvimento como algo que já esteja dado, estando presente nas finalidades educativas que se aproximam do viés neoliberal. Segundo Libâneo (2019, p. 40), as premissas de uma educação com viés neoliberal são baseadas na “satisfação de necessidades básicas (na verdade, ‘mínimas’); atenção ao desenvolvimento humano, numa perspectiva individualista e competitiva; educação para o mercado de trabalho; educação para a sociabilidade e convivência para contenção de conflitos sociais”. Sendo assim, 82% das respostas que obtivemos sobre o conceito de desenvolvimento humano se aproximam do conceito neoliberal de educação, sendo o mesmo percentual encontrado quando apresentamos os

dados na discussão que foi feita sobre as finalidades educativas. Percebemos então uma aproximação entre os conceitos, tanto nas finalidades educativas quanto na compreensão de desenvolvimento humano.

Para o núcleo de significação “d” (Quadro 17), obtivemos duas respostas que se aproximam do conceito histórico-cultural de desenvolvimento humano. No entanto, é importante destacar que elas não contemplam o conceito na sua totalidade, mas apenas parte dele. Como não se aproximam do conceito neoliberal, acreditamos que essas respostas estejam mais próximas do viés progressista de educação do que as outras.

Vejamos, a seguir, o Quadro 17 com as respostas das professoras:

Quadro 17 – Indicadores selecionados sobre o desenvolvimento humano para o núcleo de significação “d”

Núcleo de significação	Indicadores
d) Possibilidades de uma aproximação com uma perspectiva histórico-cultural.	Professora 1 “tanto físico, como emocional, mental” “o meio em que ele é cercado, o estímulo que ele recebe” “o ambiente contribui”
	Professora 6 “aprender a sentar na cadeirinha” “aprender que ele vai ficar aqui na escola e que o pai e a mãe vão vir buscar” “quando você ensina alguma coisa e que você olha e ele vai além”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nas respostas, está presente o desenvolvimento humano como algo físico, intelectual e emocional, quando a professora diz que a criança “aprende a sentar na cadeirinha” e que “aprende que ao final do período a família irá buscá-la na instituição”. Isso significa que a criança está se apropriando das capacidades humanas e dos costumes culturalmente adquiridos ao longo da história. Desse modo, leva-se em consideração a influência do meio e que a criança não é apenas um produto desse meio, mas ele está nessa perspectiva como um estímulo para que essa criança se desenvolva. Isso pode ser identificado quando a professora diz que ela esperava algo da criança, mas que ela vai além do esperado.

O desenvolvimento humano, para a teoria histórico-cultural, contempla a dimensão física, emocional e intelectual, compreende que o meio é um estímulo, que a educação contribui para que a criança adquira valores e formas de conduta social e que nesse desenvolvimento busque formas de se realizar no mundo. O desenvolvimento humano também precisa levar em consideração a formação das funções psíquicas superiores que se materializam nas funções de memória, consciência, pensamento etc.

Observamos, novamente, um distanciamento nas respostas das professoras, assim como aconteceu nas respostas das finalidades educativas, pois o resultado se repetiu com a discussão sobre o conceito de desenvolvimento. Assim, 82% das respostas se aproximam de um viés neoliberal de desenvolvimento humano e apenas 18% de um conceito histórico-cultural. Isso indica fortemente que a Rede Municipal de Educação da cidade tem uma influência neoliberal no seu espaço educacional, mas, para que esse quadro tenha uma mudança, seria necessário um investimento para que a rede elabore seu próprio documento norteador da educação e que nele busque conceituar o desenvolvimento humano e as finalidades educativas que mais se encaixam com a identidade da cidade. É fundamental para um trabalho significativo com as crianças que as professoras tenham esses conceitos muito bem definidos no seu ofício, para que consigam desempenhar um trabalho de desenvolvimento humano que tenha bases sólidas e que alcance os objetivos propostos.

Direcionamos para a análise da segunda pergunta sobre este tema: qual é o fator importante para que o desenvolvimento humano da criança aconteça. Com as respostas que obtivemos através dessa pergunta, foi possível chegar a dois núcleos de significação: a) fatores básicos para que a criança se desenvolva; b) fator primordial para que a criança se desenvolva. Vejamos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 18 – Indicadores selecionados sobre o fator importante para o desenvolvimento humano da criança

Núcleo de significação	Indicadores
a) Fatores básicos para que a criança se desenvolva.	Professora 1 “é atender as necessidades da criança”
	Professora 2 “eu converso muito com os meninos, muito, todos os dias têm roda de conversa”

Núcleo de significação	Indicadores
	Professora 3 “que elas compreendam o que elas estão fazendo”
	Professora 4 “o conteúdo”
	Professora 5 “ela precisa estar bem alimentada”
	Professora 7 “essas trocas são muito importantes para o desenvolvimento dessa criança”
	Professora 8 “acompanhamento familiar”
	Professora 9 “a família”
	Professora 10 “direcionamento!”
	Professora 11 “tem que ter interesse”
b) Fator primordial para que a criança se desenvolva.	Professora 6 “de início a criança tem que ser estimulada”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observando o Quadro 18, pensamos que os professores estão muito sobrecarregados, tentando garantir o básico e o mínimo para que o desenvolvimento da criança aconteça, não sendo possível pensar o todo do processo. Partimos da seguinte reflexão: quando a criança passa a questionar o mundo a sua volta, quando a criança se torna curiosa para descobrir algo, quando a criança passa a se mover como uma pesquisadora, quando a criança passa a explorar infinitas possibilidades, somente existe uma resposta para todas essas perguntas: quando a criança for significativamente incentivada, quando houver um meio e atividades estimulantes e quando o trabalho for desenvolvido na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal da criança, ponto central para que o estímulo seja pontual. Essas são as atividades que a criança consegue solucionar apenas com

a ajuda de um adulto ou de uma criança com mais experiência que ela, dependendo muito de que fase do desenvolvimento a criança vai se encontrar.

Nessa direção, só obtivemos uma resposta, a da Professora 6, o que mostra o quanto é difícil o trabalho pedagógico. As professoras estão tendo de desviar sua atenção para necessidades básicas, pois é bem provável que essas crianças não estão obtendo nem o básico para que consigam se desenvolver, como o acompanhamento da família e alimentação, que são primordiais. As preocupações pedagógicas, como conhecer as necessidades da criança, quando não se tem claro que a necessidade primordial da criança é o estímulo, podem ser interpretadas de outras formas: porque essa criança está passando por algo muito ruim que a torna introspectiva, com medo de se envolver com outras crianças, com adultos, ou porque sua infância está sendo negligenciada, fazendo com que ela se torne inacessível, fechada e sem possibilidade de estimulá-la.

Temos também nestas questões pedagógicas o fator direcionamento, que é a necessidade de planejamento ou até de um documento mais próximo que seja norteador e que dê direção para que o desenvolvimento da criança aconteça. Ter direcionamento nesse processo é básico, assim como ter claro o que ensinar. Partindo da criança, é basilar que ela compreenda o porquê de estar numa instituição de educação infantil, que tenha interesse de estar ali para que as trocas possam acontecer da melhor maneira possível e que de fato haja contribuição para o desenvolvimento humano da criança.

Compreendemos, com base nessas respostas, que representam 91% do resultado, que a energia das professoras está sendo direcionada para preocupações que não deveriam ser necessariamente delas. Percebemos que elas estão necessitando de um suporte melhor para direcionar seu trabalho de forma mais objetiva e eficaz que tenha como foco o desenvolvimento humano da criança.

Passamos para a análise da última pergunta referente ao desenvolvimento humano da criança: como as professoras percebem esse desenvolvimento? Como essa pergunta está intimamente ligada ao conceito de finalidade educativa, bem como ao conceito de desenvolvimento humano e ao processo de avaliação, perceber como estes acontecem é um processo avaliativo. Para essa pergunta, separamos dois núcleos de significação: a) Percebem pela observação e pela convivência com a criança; b) Aplicam atividades avaliativas. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 19 – Indicadores selecionados de como é percebido o desenvolvimento humano da criança

Núcleo de significação	Indicadores
a) Percebem pela observação e convivência com a criança.	Professora 2 “a gente observa”
	Professora 3 “avaliação que a gente faz visual”
	Professora 5 “é coisa de atitude mesmo que a gente vê”
	Professora 6 “já começo a observar e ver”
	Professora 7 “é na questão do olhar sensível mesmo”
	Professora 8 “com base nas observações diárias”
	Professora 9 “é constante, até porque a avaliação na educação infantil é constante”
	Professora 10 “de acordo com a convivência”
b) Aplicam atividades avaliativas.	Professora 1 “percebo pelas rodas de conversa, nas atividades diagnósticas”
	Professora 4 “com as atividades do dia a dia”
	Professora 11 “é pela leitura, é pela atividade escrita”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quando não houver clareza do processo pedagógico desenvolvido com as crianças, como elas se desenvolvem, como percebem esse processo ou se as professoras têm bases teóricas enraizadas no neoliberalismo, é bem provável que seu suporte avaliativo seja pragmático e utilitarista, com base no

desenvolvimento de habilidades e competências e na sociabilidade da criança. Algo relevante a ser mencionado é que nenhuma das professoras que participaram da pesquisa faz anotações diárias sobre o desenvolvimento das crianças, como temos no livro de Ostetto (2017). Nessa obra, as professoras contam que fazem anotações diárias sobre as perguntas das crianças para compreender em qual fase de desenvolvimento estão, e também para que sejam escolhidas as próximas atividades. Não temos nenhuma prática que se aproxime disso nas instituições que participaram da pesquisa.

Compreendemos então que não existe um aprofundamento para que se tenha base suficiente para dizer se a criança desenvolveu ou não. Acreditamos que a observação que as professoras fazem tem sua base na aprendizagem e não no desenvolvimento. Como a BNCC não apresenta o conceito de desenvolvimento e coloca o desenvolvimento em muitos momentos como sinônimo de aprendizagem, consideramos que o mais importante nesse processo seja o aprender e não o desenvolver. Como vimos na teoria histórico-cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, mas ela em si não é desenvolvimento. Então, avaliar se a criança aprendeu ou não um determinado conteúdo não mostra se ela desenvolveu suas capacidades psíquicas superiores responsáveis pelas capacidades tipicamente humanas.

Passamos para a análise da última pergunta feita às professoras: o que de fato é mais importante no trabalho das professoras? É uma pergunta simples, mas com um significado muito importante. Nele conseguimos descobrir o que é o centro do trabalho de cada uma dessas professoras, no que se concentra o trabalho delas, que deverá ser no sujeito, o mais importante desse processo. A educação infantil só existe porque ela tem uma necessidade de conhecer o mundo onde vive a criança. Como ela é o sujeito mais importante nesse processo, todo o trabalho precisa ser direcionado para ela, para o seu desenvolvimento. Separamos as respostas em dois núcleos de significação: a) aspectos diversos e b) a criança.

Vejamos as respostas das professoras no Quadro 20:

Quadro 20 – Indicadores selecionados sobre o que é importante no trabalho das professoras

Núcleo de significação	Indicadores
a) Aspectos diversos.	Professora 1 “é ela conhecer um pouquinho do mundo da escrita, da leitura”
	Professora 2 “eu acho que o contato, eu sou muito beijoqueira”
	Professora 3 “comunicação”
	Professora 4 “ensinar!”
	Professora 5 “eu ter contribuído para eles terem tido aprendizado”
	Professora 6 “saber se o aluno está bem”
	Professora 7 “as interações”
	Professora 8 “uma base familiar sólida”
	Professora 9 “os materiais didáticos são essenciais”
	Professora 11 “a presença delas né, porque as vezes falta muita criança, então eu gosto que venham todas”
b) a criança.	Professora 10 “pra mim não existe nada mais importante do que a pessoa, a criança”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Acreditamos que o trabalho da professora pode ser afetado de diversas formas, mas não se pode esquecer o verdadeiro sentido e o motivo de se fazer este trabalho. Observando o Quadro 20, temos 91% das respostas com questões

diversas na centralidade do trabalho, o processo de ensino e aprendizagem, o material didático, a família, a afetividade. Encontramos, porém, apenas uma resposta, ou seja, 9% do total responderam que o mais importante no trabalho da professora de educação infantil é a criança, mais uma prova do desvio da atenção do professor daquilo que realmente importa, a criança.

Neste capítulo, buscamos uma maior aproximação com a base teórica do nosso trabalho, que é a teoria histórico-cultural. Para tanto, procuramos compreender o contexto histórico em que ela foi criada, assim como o contexto do seu criador. Discutimos conceitos centrais para o trabalho pedagógico na educação infantil, as finalidades educativas e também o desenvolvimento da criança e ainda analisamos os dados obtidos através das entrevistas com as professoras da rede municipal da cidade de Inhumas. Passamos agora para a próxima parte do trabalho, assim caminhamos para a finalização desta obra.

CAPA

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as nossas inquietações durante este processo de escrita, mas elas sempre iam ao encontro do que nos é valioso, que é o nosso compromisso com a humanização das crianças, das pessoas. Sabemos o quanto a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança, para a sua emancipação como sujeito histórico e cultural, mas percebemos, ao longo desta escrita, que são fortes as influências para que isso não aconteça. Conhecemos então as diversas interferências que a criança e a educação infantil sofrem quanto ao desleixo do poder público.

Em muitos momentos da escrita, agradecemos à CF de 1988, apesar de não ser o ideal pelo ponto de vista progressista, porém, é ela que protege os direitos e, sobretudo, a classe trabalhadora de sofrer ainda mais com a desigualdade social existente no nosso país. É nela que diz que a educação é um direito da criança e ressalta que ela precisa ter acesso a uma educação de qualidade. Sendo assim, o nosso estudo buscou promover este diálogo e avançar nessa direção. Porém, esta é a grande questão: em que consiste esta educação de qualidade? Muito se fala, mas é qualidade em que sentido? Kuhlmann Jr. (2015) nos auxilia a refletir sobre essa questão, destacando que o conceito de qualidade foi banalizado e que o neoliberalismo obscurece a percepção da realidade. Argumenta que o discurso sobre qualidade na educação muitas vezes faz com que a educação permaneça como está e, em alguns casos, pior.

Das discussões que conduzimos sobre a educação infantil de caráter assistencialista, percebemos que ela não contribui significativamente para o desenvolvimento humano da criança. Ao contrário, reforça a ideia de que o desenvolvimento é algo predefinido, dado a priori, sem considerar as necessidades e o potencial de desenvolvimento da criança. Uma educação que se limita a prover assistência alimentar e suprir eventuais carências da criança não se preocupa em potencializar esse desenvolvimento. De outro modo, a criança poderá

internalizar o conceito de educação assistencialista e acreditar que suas possibilidades de desenvolvimento são limitadas ou até mesmo inexistentes.

Esse modelo de educação, e até mesmo este pensamento, colabora para que a criança tenha uma personalidade forjada de forma a nunca acreditar ser possível alcançar seu máximo potencial. Dentro da instituição, é fundamental extinguir esse tipo de pensamento, de que cada criança é capaz de se desenvolver plenamente com estímulos adequados, proporcionados no momento oportuno e dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Logo, é essencial reconhecer e respeitar o potencial das crianças, oferecendo apoio e oportunidades que estejam alinhadas com suas necessidades de aprendizagem e que assim seja proporcionado o seu desenvolvimento.

Da mesma forma acontece com o modelo de educação infantil escolarizante, que em nada contribui para potencializar o desenvolvimento da criança, pelo contrário, pode, inclusive, atrasá-lo, adiantando demandas para a criança que não são compatíveis com a sua fase de desenvolvimento. Esse modelo pode ocasionar também o não desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, impedindo essa criança de alcançar o máximo do seu potencial humano. Vigotski (2021) e Mukhina (2022) nos ajudam nessa reflexão, ressaltando que antecipar conteúdos pode acarretar à criança a não compreensão do real significado daquilo que está aprendendo, e acabar virando uma educação sem significado, sem sentido ou sem aproximação com a sua realidade.

Vigotski (2021) discorre com um exemplo e argumenta que, quando uma criança aprende a escrever antes de desenvolver plenamente as funções psíquicas necessárias para essa tarefa, ela pode reproduzir símbolos mecanicamente, sem compreendê-los verdadeiramente. Isso ressalta a importância de proporcionar um ambiente educacional que esteja em sintonia com o nível de desenvolvimento da criança. Compreendemos que é fundamental que tudo o que a criança aprende tenha significado para sua vida e para o seu desenvolvimento, podendo construir, dessa forma, um conhecimento sólido e significativo.

A escolarização da educação infantil pode parecer a solução para alguns problemas e até mesmo como o mais certo a se fazer, mas o que de fato é necessário, para ela, é enriquecer o máximo possível as suas experiências para que tenha uma base sólida, significativa. Proporciona-se assim o desenvolvimento de uma função psíquica consistente, que irá constituir-se como apoio e suporte para a personalidade e para as tomadas de decisões ao longo da vida dessa criança. Quando falamos sobre o seu desenvolvimento dessa maneira, não estamos buscando fragmentá-la, mas, sim, entender como esse processo ocorre em

diferentes aspectos. É essencial lembrar que ela deve ser vista e compreendida em sua totalidade, na sua concretude e como um sujeito.

Em vários momentos, nas entrevistas, as professoras relataram que a criança tem potencial de aprendizagem e capacidade suficiente de se apropriar dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo pela humanidade, mas elas não conseguem perceber o potencial de enriquecer o desenvolvimento dessa criança, pois o foco se desloca para a alfabetização. Ressaltaram, em vários momentos e em diferentes perguntas, que a criança já precisa sair da educação infantil lendo e escrevendo, uma vez que iria facilitar o trabalho da professora do ensino fundamental.

Refletimos muito sobre essa fala das professoras e o primeiro questionamento que fizemos foi para quem seria o benefício de a criança sair da educação infantil já sabendo ler e escrever. Para nós, não se justifica adiantar um conteúdo para facilitar o trabalho do professor. Pensamos que esse adiantamento atravessa o desenvolvimento da criança, podendo, inclusive, desrespeitar a sua infância e o principal é que o foco do trabalho estaria sendo desviado. A centralidade do processo deve ser a criança, o cerne desse trabalho precisa ser no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Mukhina (2022) e Vigotski (2021) afirmam que adiantar conteúdos não colabora para o desenvolvimento humano da criança, pois não há bases científicas suficientes para se manter essa prática.

Parece que a justificativa para essa prática reside no fato de que o ensino fundamental já possui um currículo estabelecido, uma espécie de receita pronta. Assim, pode parecer mais fácil antecipar os conteúdos do ensino fundamental, evitando a necessidade de criar atividades novas, uma vez que já existem muitas disponíveis prontamente. A professora da educação infantil, muitas vezes, precisa conceber alternativas que fogem da rotina e das expectativas previamente estabelecidas. Ela deve ser flexível e criativa para atender às necessidades individuais das crianças, adaptando-se aos desafios e oportunidades que surgem no dia a dia da sala de aula.

Percebemos que não é necessário adiantar conteúdos, mas sim enriquecer a criança de conhecimentos, estimulando-lhe a curiosidade sobre o mundo que a cerca. A aprendizagem das letras, dos números, aparece por consequência, mas antes ela estava lendo o mundo a sua volta. Não estamos dizendo aqui que a espontaneidade, nesse processo, seja o mais importante, até porque existem turmas com diferentes personalidades. As letras e os números fazem parte desse mundo onde ela vive, mas é um elemento, pois existem diversos outros que ela também precisa aprender e conhecer. Conforme Freire (2021), a leitura do mundo precisa vir antes da leitura da palavra, precisa ser apreendida antes de

aprender os códigos e significações porque a criança tem infinitas possibilidades de leitura no mundo a sua volta.

Durante a produção deste livro, chegamos à conclusão de que as professoras recorrem a essa prática por não compreenderem a diferença entre aprendizagem e desenvolvimento, confusão comum que aparece na BNCC. Por não terem conhecimento o bastante de como esse desenvolvimento acontece, ao se distanciarem da universidade, distanciaram-se também dos conhecimentos teóricos sobre a sua prática, ficando com o suporte apenas da sua prática e a de outras professoras, sendo a prática pela prática. Isso acontece por não conseguirem olhar o processo como um todo, fixando-se apenas nas atividades mais urgentes ou nas pequenas possibilidades. Falta-lhes suporte teórico para abandonarem a prática escolarizante da educação da criança e embarcarem nesse mundo de possibilidades junto com ela.

As professoras sabem que a criança tem potencial, o que ficou muito claro com as entrevistas. Ressaltaram isso em muitos momentos diferentes, mas não possibilitam construir algo novo para aproveitar essa potencialidade e, infelizmente, o sistema lhes dá a resposta de que a criança já consegue aprender a ler e a escrever, quando, na verdade, coloca-a numa caixa, padronizando e estereotipando a sua essência como ser humano. E então continuam a reproduzir práticas antigas, sem refletir o verdadeiro sentido da palavra “educação infantil”. Percebemos então um passado que não é tão passado assim, que está ainda muito presente na nossa prática atual, inclusive, enraizado no nosso presente.

Com essa prática, ao invés de potencializar o desenvolvimento humano da criança, as professoras estão, na verdade, dificultando-o e talvez até fazendo com que a próxima fase da educação básica tenha êxito no seu trabalho. Percebemos, por meio das entrevistas, que as crianças da rede municipal da cidade de Inhumas possuem um grande potencial e as professoras demonstram muita disposição no trabalho com elas. No entanto, falta, por parte das professoras, compreender melhor como ocorre esse processo de desenvolvimento e como podem aproveitá-lo da melhor forma possível. Falta-lhes uma teoria de apoio que possa abrir espaço para um novo tipo de abordagem educacional, uma nova forma de enxergar a criança. Acreditamos que elas estejam abertas a essa possibilidade, pois demonstram uma grande vontade e determinação de fazer um trabalho de qualidade, o que ficou evidente nas entrevistas realizadas.

Durante as falas, elas mencionaram várias vezes que, embora tenham conhecido as teorias da educação na faculdade, a realidade na escola era muito diferente. Acreditamos muito que elas estejam em busca de uma teoria que se encaixe melhor em seu trabalho, mas ainda não encontraram. Sendo assim, têm

como respaldo a prática pela prática. A teoria é fundamental, pois é nela que encontramos respostas para diversas práticas, sendo construída a partir da experiência prática de outros. Como ela é a base da ciência, o trabalho na instituição precisa ser sistemático para proporcionar às crianças a aprendizagem de conhecimentos científicos.

Um outro aspecto muito importante sobre a escolarização da educação infantil, que permeou minhas reflexões ao longo da escrita deste trabalho, é o nome dessas instituições. Vamos chamar atenção, nesse momento, para instituições que participaram da pesquisa. Refletimos bastante, neste estudo, sobre conceitos importantes para o trabalho na educação infantil e como eles se constituíam como a base para se pensar o trabalho pedagógico dessa etapa da educação básica, e que, a partir deles, pensar-se-ia como desenvolver o trabalho com a criança. Isso pode parecer irrelevante, mas reflete diretamente o trabalho que é feito nessas instituições. O nome das instituições que participaram da pesquisa se inicia com “Escola Municipal” ou, às vezes, “Unidade Escolar”. Então, como não escolarizar e como não se pensar em escola ou escolarização com o nome da instituição começando com escola?

Compreendemos que uma palavra é carregada de conceito e significação. Assim, ao lermos escola na parede de entrada dessas instituições, já construímos toda uma concepção sobre esse espaço educacional, sendo que o objetivo da educação infantil é educar, em seu sentido mais amplo, e cuidar, mas não maternar, como discutimos aqui no Capítulo 3. Por isso, chama-se educação infantil e não ensino fundamental ou ensino médio. Pensamos ser mais adequado mudar essas palavras iniciais para instituição. Pode ser que não tenham percebido, mas, ao longo deste texto, tentamos evitar a palavra escola para nomear esse espaço educacional e tentamos usar a palavra instituição, por conta dessa reflexão, na tentativa de evitar a escolarização da educação infantil no próprio texto.

Chegamos, neste momento da escrita, refletindo que uma educação infantil de qualidade é aquela que respeita a infância da criança, que lhe proporciona diversos momentos enriquecedores e significativos dentro da instituição, que leva em consideração no planejamento desses momentos a fase do desenvolvimento da criança. A instituição precisa proporcionar à criança uma riqueza de brincadeiras e, em muitos momentos, possibilitar-lhe relações sociais diversas. Ressaltamos que é pela brincadeira que a criança aprende e que, assim, ela se torna consciente de si mesma e do mundo a sua volta.

Uma educação infantil pública e de qualidade é aquela que respeita a infância da criança e preserva-a, além de compreender a totalidade de todo o seu

processo de desenvolvimento e que já abandonou práticas escolarizantes que em nada acrescentam para um desenvolvimento significativo da criança. Uma educação infantil pública de qualidade não planeja suas atividades baseando-se no que a criança já sabe. Ao contrário, por já ter conhecimento da zona de desenvolvimento proximal da criança, procura sempre desenvolver o seu trabalho e os estímulos dentro das potencialidades dela. Uma educação infantil de qualidade é aquela que enriquece as experiências da criança, proporcionando-lhe estímulos para que essa criança questione o mundo a sua volta e que assim estimule a sua aprendizagem.

É importante que o professor compreenda esse processo e que tenha conceitos básicos bem internalizados, como criança, infância, finalidade educativa, desenvolvimento humano, para que possa escolher formas significativas de trabalho, que seja consciente disso e que busque a potencialização do desenvolvimento da criança. Logo, o professor deve conhecer o contexto em que está inserido, compreender as disputas em torno da educação, para que tenha como foco a humanização, a emancipação e a transformação do sujeito mais importante nesse processo, a criança. Percebemos o quanto esse foco está desviado com a análise da última pergunta feita para as professoras, pois apenas uma respondeu que o mais importante no trabalho dela é a criança.

Acreditamos que a dificuldade das professoras da rede municipal da cidade de Inhumas em compreender o processo de desenvolvimento humano da criança possa ser pelo fato de o município não ter um documento norteador do trabalho pedagógico mais próximo delas. Muitas relataram que buscam atividades na internet. Porém, ressaltamos que a internet é uma ótima ferramenta de busca e pesquisa, mas, quando o processo de desenvolvimento da criança for a base do trabalho, devem ser desenvolvidas atividades dentro da zona de desenvolvimento proximal dela, que já mostrará para o professor quais atividades são necessárias. Então, com a liberdade intelectual do professor, ele poderá criar atividades diversas que condizem com a sua própria realidade, inclusive, promover o resgate da identidade da cidade. Conforme dissemos, a internet é uma ótima ferramenta, mas a experiência da professora também é, a troca com outras professoras também. Então, acreditamos que elas conseguem desenvolver as suas próprias atividades que estimulem a criança suficientemente dentro da instituição.

Identificamos que as professoras compreendem a importância do seu trabalho, porém, muitas vezes, sentem-se acudadas e perdidas nesse processo, talvez por serem atravessadas por uma finalidade educativa que não condiz com o que realmente elas acreditam ser uma educação de qualidade. As contradições presentes nesta finalidade educativa neoliberal podem confundir as professoras e,

ao invés de estimulá-las, fazem o efeito contrário. Consideramos que a teoria histórico-cultural é um bom suporte para se pensar a atividade pedagógica do professor, proporcionando conhecimentos para que ele compreenda o seu papel nesse processo, além de mostrar a importância do seu trabalho na educação infantil e o quanto ele é relevante.

As professoras da Rede Municipal de Educação de Inhumas têm consciência desse papel, mas não têm suporte teórico suficiente para argumentarem com embasamentos sólidos e ressaltarem o quanto o seu trabalho é importante para o desenvolvimento humano da criança. Às vezes, ainda recorrem às alternativas mais próximas, dar amor à criança, dar assistência para aquilo que lhe falta em casa, ao invés de dar enfoque à centralidade do processo que é proporcionar à criança o acesso aos conhecimentos científicos, porém, ressaltamos que mesmo na educação infantil isso é possível. Conforme relatado pelas professoras que participaram da pesquisa, a criança é capaz de aprender, inclusive, coisas difíceis. Nesse sentido, Libâneo (2019) argumenta que não se trata apenas de adquirir conhecimentos básicos com um currículo mínimo ou uma educação focada na prática. A criança precisa desenvolver o pensamento e todas as funções psíquicas possíveis, o que somente será alcançado com o estímulo que a professora pode proporcionar.

Ressaltamos que a professora deve ir em busca de formas de melhorar o seu trabalho, buscar formações aprofundadas, cursos de aperfeiçoamento, mas são tantas as interferências para que isso não aconteça, para que ela continue reproduzindo o que não deu certo. Às vezes, sente-se culpada por não conseguir proporcionar à criança experiências significativas. É importante ressaltar que o objetivo desse modo de produção é que a educação pública não seja suficiente e que não esteja alinhada com os propósitos progressistas que consideramos necessários. A professora está inserida num contexto em que o trabalho dela é cada vez mais precarizado, o que está em consonância com os propósitos do capitalismo de minar o sucesso dela e da educação em geral.

Percebemos isso ao discutir as finalidades educativas neoliberais, que mascaram o verdadeiro propósito da educação com terminologias associadas à perspectiva progressista. Essas palavras podem ser usadas para disfarçar a natureza verdadeira do modelo educacional neoliberal. A culpa de o trabalho não atingir índices mais satisfatórios de qualidade se deve ao sistema, que colabora o tempo todo para que ele não dê certo. No entanto, a professora não pode lutar diretamente contra o sistema capitalista. Em vez disso, seu papel é possibilitar a emancipação da criança, fornecendo todo o estímulo necessário para que ela desenvolva ao máximo suas capacidades humanas. É por meio

desse estímulo e apoio que a professora pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento pleno das crianças, mesmo diante das limitações impostas pelo sistema do capital.

Talvez tenhamos chegado nas considerações deste trabalho com mais perguntas do que quando começamos, mas acreditamos muito ser esta a função da pesquisa, proporcionar à pesquisadora mais questionamentos sobre o seu objeto de estudo e até estimular que o leitor e outros pesquisadores formulem outras perguntas. A semente foi plantada e espero que ela germine bons frutos, principalmente porque o mais importante desse processo todo é a criança, cujo objetivo é lhe proporcionar uma maior possibilidade para que o seu desenvolvimento humano seja potencializado. Ela é o sujeito mais importante de tudo isso!

Pensamos que este trabalho venha a ser um bom suporte para uma próxima pesquisa que trabalhe mais próximo da professora, observando como é de fato o seu trabalho, como as crianças reagem, se esse se aproxima ou não da sua fala e dos conceitos que tem internalizados, perceber como as inferências externas influenciam o seu trabalho. Nesse, o foco seria na atividade docente. Mas seria igualmente importante desenvolver um trabalho que o olhar fosse para a criança, perceber se ela está se desenvolvendo e não apenas aprendendo, perceber como ela se desenvolve, como são as interferências da professora que contribuem para que esse desenvolvimento aconteça, com certeza seria um trabalho incrível.

Levando em consideração o apagamento histórico da criança na cidade de Inhumas, poderia ser desenvolvida uma pesquisa que buscasse sanar esta lacuna, quem é a criança da cidade, quais são seus costumes, como era a infância da criança de Inhumas no século XX e XXI. Foram pouquíssimas as referências sobre a criança da cidade de Inhumas.

Um outro trabalho importante seria desenvolver com a rede municipal de Inhumas um projeto de estudo, formação e de aplicação da teoria histórico-cultural. Seria interessante um grupo de estudo com as professoras, já que elas apresentaram uma lacuna teórica durante o processo da pesquisa, e depois ver como esse trabalho poderia ser aplicado e assim mudaria a prática. Em seguida, investigar-se-ia como esses conceitos se refletem no trabalho com a criança, analisando se isso resulta numa melhoria na qualidade da educação infantil e no desenvolvimento dela. Trabalhar-se-iam os conhecimentos-chave da teoria histórico-cultural, os processos de desenvolvimento humano, como se dá a interferência do meio e depois pesquisar o reflexo disso na criança, perceber se assim tenha ocorrido a melhoria da qualidade da educação infantil e ainda o desenvolvimento da criança.

Pensamos também que seria muito necessário um estudo com base na teoria histórico-cultural sobre o corpo. Este não é um tema facilmente encontrado nos estudos dessa teoria. A teoria histórico-cultural, ao considerar a criança em sua totalidade, pode oferecer suporte suficiente de como o corpo e o movimento são partes essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Explorar mais melhor essa perspectiva pode enriquecer significativamente as práticas educativas na educação infantil e nossa compreensão de desenvolvimento humano. Esta seria uma das missões deste trabalho ou pelo menos escrever uma parte dele, mas não foi possível. Há materiais nas entrevistas sobre este tema que estão no apêndice. Foi possível perceber que, em muitos momentos, o corpo da criança é esquecido para privilegiar o conhecimento cognitivo.

Esta pesquisa possibilitou uma visão abrangente da situação do trabalho desenvolvido com a criança na rede municipal da cidade de Inhumas, sendo possível compreender as interferências no desenvolvimento da criança. Como conhecemos o contexto histórico, social e político para pensarmos na situação da cidade de Inhumas, percebemos que a cidade tem grandes potenciais, mas é preciso direcionar o trabalho para aquilo que realmente é importante: As crianças!

CAPA

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Introdução – Panorama atual da educação infantil: Suas temáticas e políticas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 13-51.
- ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação infantil: A luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013
- AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 325-350.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 77-86.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2022b.

BRUNO, Dhaiane de Jesus dos Reis; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A educação infantil em municípios com distintas capacidades orçamentárias: acesso, condições de oferta e financiamento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e254082, 2023.

CARVALHO, Igor. 5 vezes em que Bolsonaro fez apologia à violência usando crianças: “ECA tem que ser rasgado”. **Brasil de Fato**, São Paulo, 12 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/12/5-vezes-em-que-bolsonaro-fez-apologia-a-violencia-usando-criancas-eca-tem-que-ser-rasgado>. Acesso em: 21 out. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, Marina; SOUSA, Suiany. Crianças, natureza e seres desimportantes. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2017. p. 91-109.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 194 -223.

DOURADO, Ana; DABAT, Christine; ARAUJO, Teresa Corrêa. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 383-408

FARIA, Sonimar Carvalho. Histórias e políticas de educação infantil. In: FAZOLO, Eliane *et al.* **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 9-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM Editores, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado/DC-GO**: Volume I Educação Infantil. Goiânia: SEE, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOOGLE. 2023. Inhumas. [s. l.]: **Google maps**. Disponível em: https://www.google.com.br/maps/place/Inhumas,+GO,+75400-000/@-16.3734678,-49.5349867,13z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x935e786ed04099b3:0x45d96d31fc68c963!8m2!3d-16.373129!4d-49.4916776!16s%2Fg%2F11bxg0yn_9?entry=ttu

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. Concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (orgs.). **Finalidades educativas da educação escolar**: a visão de agentes internos e externos à escola. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. p. 95-122.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 25-31, jan./abr. 2019.

DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47426>

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 19-52.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-18, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-24, dez. 2004.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: UECE/Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Para a pós-pandemia, repensar a pedagogia para uma escola socialmente justa. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Uma nova educação é possível**. Goiânia: Kelps, 2021. p. 14-44.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (orgs.). **Finalidades educativas da educação escolar: a visão de agentes internos e externos à escola**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. p. 44-52.

LUKÁCS, Gyorgy. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017a. p. 21-38.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017b. p. 85-102.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 126-163.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-108.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METRÓPOLES. SC: **bolsonaristas usam crianças na linha de frente em bloqueio**. Brasília, DF, 2 nov. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/sc-bolsonaristas-usam-criancas-na-linha-de-frente-em-bloqueio-video>. Acesso em: 21 out. 2023.

MIGUEL, Alessandro S.; MIGUEL, Luciano S.; MIGUEL, Jamil. **Instantes da História de Inhumas**. Goiânia: Kelps, 2003.

MIGUEL, Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira; NASCIMENTO, Otaviano Ribeiro; ABDALLA, Maria de Lourdes Salomão. **Inhumas – Identidade e Progresso**. Goiânia: Kelps, 2008.

MOREIRA, Gleidson de Oliveira. **Metáforas do progresso**: a dinâmica municipal. Goiânia: Kelps, 2004.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE,

Newton (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 161-191.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção de humanidade na criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.** Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?:** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. A criança e o seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdéz. **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 57-77.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-50

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises:** O liberalismo e a nova direita no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: Uma análise marxista. Marx e o Marxismo. **Revista do NIEP-Marx**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil neoliberalismo versus democracia.** São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Renero dos; SILVA, Janaina Cassiano. Desenvolvimento e aprendizagem na Base Nacional comum curricular à luz da psicologia histórico-cultural: educação infantil em foco. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-26, jan./abr. 2023.

DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-62230>

SANTOS, Theotônio dos. **Evolução histórica do Brasil**: da colônia à crise da Nova República. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, Ano 3, n. 4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 221-273.

SCARANO, Julita. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 99-125.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>

TROTSKI, Leon. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, Orlando (org.). **Leon Trotski**: política. São Paulo: Ática, 1981.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás**: séculos XVIII e XIX. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 180-197.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscu: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

SOBRE A AUTORA

MAYARA PEREIRA DOS SANTOS – Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2010). Especialista em Pedagogias da Dança pela PUC-CEAFI. Especialista também em Psicomotricidade Clínica e Relacional pela Faculdade CGESP/Instituto Wallon Educacional. Mestre em Educação pelo PPGE/UEG Inhumas. Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás desde 2010. Área de estudo nos seguintes temas: educação física, corpo, psicomotricidade, movimento, educação infantil, teoria histórico-cultural, políticas educacionais.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 202
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

2024

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A percepção de professores acerca do desenvolvimento e formação humana das crianças na etapa educacional da educação infantil no município de Inhumas tendo como perspectiva a análise histórico-cultural é a temática desta obra que compõe a série de livros autorais “Educação em Inhumas”, publicada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas). Esta obra se ancora no estudo da criança como sujeito de direito que vivencia parte do seu processo de desenvolvimento humano no espaço de uma instituição educativa, isto é, no contexto da educação infantil.

Tendo como premissa os conceitos e fundamentos da teoria histórico-cultural este livro traz importantes reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado com crianças em instituições públicas de educação infantil dessa localidade pelo olhar e sensibilidade das professoras. Nesse contexto de discussão sobre o desenvolvimento humano da criança, ler o livro da professora Mayara Pereira dos Santos se torna uma importante oportunidade formativa e de enriquecimento teórico e conceitual sobre essa temática.

A autora desenvolve o estudo considerando que o ser humano não nasce humano, mas se torna humano mediante um processo de apropriação da cultura historicamente elaborada pela sociedade. A obra se destaca também por realizar essa análise no bojo de uma instituição localizada no interior do estado de Goiás, a cidade de Inhumas, e por configurar-se como um pioneiro estudo acadêmico sobre essa etapa educacional nessa localidade.

Renata Ramos da Silva Carvalho

Doutora em Educação (UFG-GO)

Professora do quadro permanente do PPGE/UEG – Inhumas



ISBN: 978-65-83606-92-1