

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

NÁDIA DOS SANTOS ALVES

**A MEDIAÇÃO DIALÉTICA NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS VOLTADAS PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO
EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA.**

ARARAQUARA – S.P.

2017

NÁDIA DOS SANTOS ALVES

A MEDIAÇÃO DIALÉTICA NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS VOLTADAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO EDUCATIVO
NA PRÉ-ESCOLA

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

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

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliza Brefere Arnoni.

ARARAQUARA – S.P

2017

ALVES, NÁDIA DOS SANTOS

A MEDIAÇÃO DIALÉTICA NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS
VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA O PROCESSO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA / NÁDIA DOS
SANTOS ALVES — 2017

72 f.

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

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Educação infantil. 2. Mediação dialética e pedagógica. 3. Atividade
educativa. I. Título.

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

NÁDIA DOS SANTOS ALVES

A MEDIAÇÃO DIALÉTICA NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS VOLTADAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO EDUCATIVO
NA PRÉ-ESCOLA

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

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

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliza Brefere Arnoni.

Data da defesa / entrega: ____ / ____ / _____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliza Brefere Arnoni

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Prof.^a. Dr.^a. Carina Alves da Silva Darcoletto

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu filho amado! Toda minha perseverança e dedicação foram por você; a parte bonita da minha vida é você, meu grande Raul, meu amor incondicional.

Aos meus pais, Vagner e Maria Inês, e minhas irmãs, Beatriz, Bianca e Alice, que acreditaram no meu potencial e investiram incansavelmente para que eu realizasse meus objetivos. Devo tudo que sou a vocês.

E à minha querida Mafalda, personagem de 6 anos, que ganhou vida nos meus pensamentos e me motivou a guiar um caminho que contribuiu na construção de uma sociedade mais humana.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meu agradecimento às pessoas que foram decisivas nesses anos de mestrado.

À Profª Drª Maria Eliza Brefere Arnoni, minha orientadora, que com toda dedicação e carinho me orientou nessa caminhada, clareando minhas ideias para que alcançássemos os objetivos propostos. Obrigada por tudo!

Aos professores que compuseram a banca, pelas contribuições e sugestões, Profª Drª Carina Darcoletto e Profº Drº Edilson Moreira.

À Profª Drª Eliza Maria Barbosa, que me orientou na graduação e me motivou a continuar a vida acadêmica. Tenho um grande afeto por você.

À minha família de coração que sempre estiveram do meu lado desde o dia que o meu filho veio ao mundo. Obrigada por apoiar minhas decisões e acreditar na minha capacidade de realizá-las. Odete, Zezinho, Diego e Cainã. Eu amo demais todos vocês. E ao Levi, meu cunhado querido.

Aos colegas e amigos que contribuíram de alguma forma nessa caminhada árdua, porém satisfatória. Juliana, amiga querida, que juntas lutamos para alcançar nossos objetivos. Marina, amiga/irmã, que nos momentos de angústia, desespero e cansaço era para os braços dela que corria, era meu refúgio para clarear a ideias; obrigada por fazer parte da minha vida há tantos anos. Rebeca e Marcelo, pela amizade que construímos nesse período e por me acolherem em sua casa nos dias que eram necessários ficar em Araraquara. Daniele e Marco, amizades novas que carrego em meu coração. Aos amigos do mestrado, Ana Thereza, Maria Cláudia, Maria Josefa, obrigada por contribuíram consideravelmente nessa caminhada. Às minhas amigas de trabalho e professoras de Educação Infantil, que sempre me motivaram a continuar firme, Rosângela, Nelma, Lucinele, Giane e Carol. E aos amigos para todas as horas, que sempre vibraram com as minhas conquistas: Marcos Roberto e Eduardo Narciso, obrigada de coração.

RESUMO

O presente trabalho tem como categoria de análise a mediação dialética e pedagógica, embasada em fundamentos marxianos. Ao mencionarmos a mediação, diferenciamos do modo usual que retrato nos meios educacionais, e a reportamos como fundamental no processo de desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D., uma teoria metodológica criada pela Dr. Prof^a Maria Eliza Brefere Arnoni, com o intuito de apresentar uma metodologia ao professor como forma de enfrentamento a aula posta que está a serviço da continuidade da sociedade burguesa. No decorrer do trabalho, retratamos a sociedade capitalista e seu influxo na educação escolar, apontando a impossibilidade de uma formação integral na sociedade capitalista, pois, esta formação só ocorre em uma sociedade emancipada, onde não há desigualdade social e nem exploração do homem pelo homem. O universo de nossa pesquisa concentrou-se na análise dos documentos oficiais e leis que embasam a Educação Infantil, cuja análise retratou algumas vertentes que apontam para a desvalorização da educação escolar para a criança de 0 a 5 anos. Assim, mencionamos a necessidade de pensar atividades educativas de caráter emancipador, com o intuito de estingar o professor a buscar mudanças em sua aula, perspectivando a emancipação humana. E, no último capítulo apresentamos o exemplo de uma aula pautada na atividade educativa perspectivando a emancipação humana e tem como metodologia ensino a M.M.D., a qual veicula o conhecimento entre professor e aluno na prática educativa.

Palavras-chave: Educação infantil. Mediação dialética e pedagógica. Atividade educativa.

ABSTRACT

The present work has a category of analysis the mediation of the dialectic and pedagogical, based on the fundamentals of marxian. When we mention the mediation, we distinguish between the usual mode that portrait in the educational environments, and we reported as crucial in the process of development of the Methodology for the Mediation of the Dialectic - M.M.D., one theory methodology created by Dr. Prof. ^a Maria Eliza Breferre Arnoni, with the aim of presenting a methodology to the teacher as a way to tackle the existing class post which is at the service of the continuity of bourgeois society. In the course of the work, we frame the capitalist society and its influence in school education, pointing out the impossibility of an integral training in the capitalist society, therefore, this training only occurs in a society that is emancipated, where there is social inequality and not the exploitation of man by man. The universe of our research focused on the analysis of official documents and laws that underlie the Child Education, whose analysis portrayed some aspects that point to the devaluation of school education for the childs of 0 to 5 years. So, we mentioned the necessity of thinking about educational activities of emancipating character, with the aim of stamping the teacher to seek change in your lesson, looking forward to human emancipation. And, in the last chapter we present the example of a classroom based on the educational activity with a view to human emancipation and has as a methodology for teaching M. M. D., which conveys the knowledge between teacher and student in the educational practice.

Key Words: Child Education, Integral Training, Educational activity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação Infantil
MMD	Metodologia da Mediação Dialética
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	14
1 MEDIAÇÃO	14
1.1 Mediação como categoria fundante da atividade educativa que perspectiva a humanização via Metodologia da Mediação Dialética –M.M.D.....	19
CAPÍTULO II.....	26
2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E SEU INFLUXO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	26
2.1 Formação humana: emancipação política e emancipação humana.....	28
2.2 Intencionalidade dos documentos oficiais em relação à EI, segundo as categorias emancipação humana e emancipação política	32
2. 3 Atividades educativas de caráter emancipador	44
CAPÍTULO III	50
3 A AULA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A POSSIBILIDADE DE SE PENSAR EM UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA A SUPERAÇÃO DA AULA BURGUESA.....	50
3.1 O planejamento processual da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana	55
3.2. Análise de uma aula pautada na Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D: para se pensar em novas possibilidades de aula para a EI nível pré-escola	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A - TABELA DE DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE INICIAL - DESVALORIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	71

INTRODUÇÃO

As ações cotidianas da Educação Infantil (EI), a partir de sua inserção como primeira etapa da Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº. 9394, 1996), voltaram-se para o atendimento dos objetivos comuns a esta Etapa de escolarização, o de assegurar a formação dos alunos para o exercício da democracia e da cidadania, promovendo, assim, transformações na sua organização curricular, em especial, nas ações pedagógicas nominadas de práticas de educação e de cuidados, sendo estas, ora estruturadas, ora espontâneas e livres.

A Educação Infantil, atualmente, tem por base as legislações e documentos oficiais como suporte pedagógico para o planejamento das ações educativas que conduzam a aprendizagem voltada para o desenvolvimento da criança menor de cinco (5) anos, em favor do caráter educativo proposto para este nível de escolaridade, com o intuito de enfraquecer o caráter assistencialista das creches.

Para organizar o universo desta pesquisa, os anos finais da Educação Infantil, optamos por recompor sua historicidade e, assim, selecionamos legislações e documentos oficiais que as orientam, enriquecida pela contribuição dos autores que dedicam suas produções para este nível de escolaridade.

Neste universo dos anos finais da Educação Infantil, identificamos o caráter educativo como determinante das atividades educativas elegidas como representativas da inserção da EI no Ensino Fundamental. O caráter educativo dos anos finais da EI representa o processo histórico de lutas dos movimentos sociais por uma educação de qualidade e, tornou-se numa discussão ampla nos meios acadêmicos, proliferando as discussões em torno dos termos *cuidar* e *educar*, bem como, o surgimento de diferentes orientações para novas propostas pedagógicas, quanto às relações educativas das ações pedagógicas na formação integral da criança, como possibilidade real neste sistema atual.

Apesar da diversidade de proposições pedagógicas para a EI, encontra-se um consenso em relação à articulação do cuidar com o educar na formação integral da criança, mas divergem quanto à escolarização neste nível da Educação Básica. Há preposições pedagógicas que discordam da escolarização na EI, retratando-a como prejudicial à infância, dando visibilidade ao não diretivismo no processo educativo da criança (SILVA, 2012). E há preposições pedagógicas que defendem a escolarização para este nível educacional, afirmando uma EI que

priorize o ensino do conceito científico, porém, ambas preposições não discutiam a impossibilidade de a educação escolar propiciar a formação integral nesta atual sociedade capitalista. Esta situação direcionou nossa atenção para a prática de educação escolar como objeto de estudo dos anos finais da EI, elencamos aspectos que a legislação e os documentos oficiais congregam na formação do aluno nesta faixa etária, como os fatores físicos, emocionais, afetivos, sexuais, cognitivos, linguísticos e político-sociais, além da necessidade de brincar para se socializar com os demais alunos, valorizando as diferentes formas de expressão, o afeto e o respeito humano, dentre outros fatores.

A complexidade da formação humana integral, quando considerada possível na EI, demandaria de uma gama de profissionais especialistas, além da formação docente diferenciada, e, no entanto, ela está oficialmente prevista sob a responsabilidade do professor, para o qual, não está assegurada uma formação inicial condizente com o que lhe é oficialmente exigido. E, também só é possível se todos os indivíduos tiverem o pleno acesso aos bens materiais e espirituais e na sociedade capitalista não há possibilidade desta formação, pois nem todos tem acesso aos bens materiais. Isso posto, explicita a questão em relação aos conceitos que explicam os aspectos básicos propostos para a formação integral, incluindo os conceitos científicos das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar: a necessidade de conhecê-los teoricamente e de transformá-los metodologicamente para desenvolvê-los com os alunos. E, neste contexto, optamos pela mediação dialética, pautada em fundamentos marxianos, como categoria de análise, visto que, a mediação, como relação dialética e pedagógica que o professor estabelece com o aluno no desenvolvimento de conceitos adequados ao seu desenvolvimento intelectual e a sua formação social, constitui-se para nossa análise um enfrentamento às determinações educacionais prescritas pelo sistema capitalista.

A mediação da educação, segundo Arnoni (2014, 2016), é uma relação dialética e pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, via linguagem que veicula o conhecimento e que se desenvolve pela Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. no decorrer da prática educativa, por meio da qual, o professor desenvolve o conceito com os alunos. E, continua, a mediação dialética tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio e, encerra uma totalidade que congrega o movimento, a contradição, a superação e o momento predominante, categorias do materialismo histórico e dialético, articulando método, metodologia e lógica, perspectivando a conquista da emancipação humana.

Para melhor compreender a M.M.D., temos como objetivo principal enunciar a mediação dialética, distinguindo de todos os outros sentidos que atribuem a ela, pautando-a em

fundamentos marxianos, pois compreendemos como mediação dialética e pedagógica que articula a relação método, metodologia e lógica, possibilitando ao professor o acesso a um referencial teórico e operacional no qual poderá desenvolver um processo de ensino empenhado com a aprendizagem dos alunos.

Como objetivos específicos iremos retratar sobre a impossibilidade de uma formação integral neste modelo de sociedade capitalista. E, também enunciaremos as propriedades teórico-metodológicas da atividade educativa (ARNONI, 2014, 2016), no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil, em especial, nos anos finais. Para a autora, a atividade educativa na perspectiva da emancipação humana tem a intencionalidade de promover o desenvolvimento intelectual e social da criança, quando o professor lhe ensina, a partir das ideias que ela já traz sobre o conceito ensinado, ideias elaboradas nas relações que estabelecem com a objetividade que lhe é posta, em sua cotidianidade, o que não exclui a vivência em instituições escolares.

Em atendimento aos objetivos pretendidos nesta pesquisa, no primeiro capítulo, apresentamos a categoria mediação dialética como base teórica e metodológica da atividade educativa que se operacionaliza na prática educativa, via Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b).

No segundo capítulo, retratamos sobre sociedade capitalista e o seu influxo na educação escolar, aludindo à impossibilidade de uma formação integral na sociedade capitalista. E, partir do estudo das leis e documentos oficiais, nosso universo de pesquisa, apontamos a necessidade de se pensar em atividades educativas de caráter emancipador, como estratégia de enfrentamento da aula posta pelos documentos oficiais, que é um instrumento ideológico posto a serviço da continuidade da sociedade burguesa.

E, no terceiro capítulo, apresentamos o exemplo de uma aula pautada na Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D., desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, em projetos, como Núcleo de Ensino, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR e Curso de Graduação em *Pedagogia UNIVESP*, como nas aulas de Didática nas licenciaturas do IBILCE, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni.

Os resultados desta investigação trazem elementos teóricos e metodológicos que contribuem com a educação escolar, na elaboração de um corpo teórico que assegure à criança a participação efetiva da atividade educativa, na perspectiva da emancipação humana, visando seu desenvolvimento social e intelectual.

A metodologia utilizada para este trabalho se desenvolveu em uma pesquisa bibliográfica, documental e teórica, sendo que, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como por exemplo, os livros e artigos científicos utilizados para o embasamento do texto; a pesquisa documental foi realizada pela leitura de materiais que não havia recebido ainda um tratamento analítico e que podiam ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa, sendo os documentos oficiais e leis que embasam as propostas pedagógicas para a EI. E a pesquisa teórica realizou-se o levantamento dos fundamentos teóricos para o desenvolvimento da nossa categoria de análise a mediação.

CAPÍTULO I

1 MEDIAÇÃO

Neste capítulo iremos dissertar sobre a mediação e como ela é entendida nos meios educacionais e descrita nos documentos oficiais. E explicitaremos a mediação dialética distinguindo de todos os outros sentidos atribuídos a ela, pois a entendemos como mediação dialética e pedagógica que articula a relação método, metodologia e lógica, possibilitando ao professor o acesso a um referencial teórico e operacional no qual poderá desenvolver um processo de ensino empenhado com a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Almeida, Arnoni e Oliveira (2007), a mediação descrita na área educacional via documentos oficiais ou propostas pedagógicas é geralmente entendida como uma ligação de dois termos distintos, ou na passagem de um termo a outro; podendo, também, referir-se ao processo de harmonização de conflitos. Ela é entendida como a unificação de dois elementos opostos que podem ser homogeneizados, pois ela minimiza a diferença entre os termos e, segundo os autores, é fundamentada na epistemologia.

A epistemologia tem por base a relação entre o sujeito cognoscente (o sujeito que conhece) e o objeto a ser conhecido. Em outros termos, a epistemologia é caracterizada pela relação sujeito-objeto e pelo conhecimento. Portanto, quando o ensino e a aprendizagem são compreendidos a partir dela, o que importa é o conhecimento: o conhecimento do objeto pelo sujeito. É por isso que as propostas pedagógicas fundadas na epistemologia se preocupam, prioritariamente, com a aprendizagem, afinal o seu objetivo é fazer com que o sujeito – o aluno – conheça o objeto, que pode ser, por exemplo, uma definição, um conceito, a explicação de um fenômeno físico ou químico ou uma relação matemática. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 76 - 77)

Nessa perspectiva, a epistemologia que fundamenta a mediação que embasa o modelo de aula atual é pautada na lógica formal, a qual, segundo Sanfelice (2005, p. 80)

É um pensar por antítese e sem meio termo: sim, sim; não, não. Uma coisa existe ou não existe e não pode ser ela e outra ao mesmo tempo. Excluem-se o positivo e o negativo e a causa e o efeito opõem-se de modo rígido. Mas esse é o método de pensar do senso comum que pode até mesmo ser necessário dependendo dos objetos de que trata ou do estágio do conhecimento que se tem deles. Mas, para além disso, é um pensamento que se torna unilateral, limitado, abstrato. Preocupado com a existência dos seres, não vê suas origens e suas mortes. Obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque.

Tal lógica formal é a lógica da não-contradição, como se não houvesse contradições objetivadas na realidade e, desse modo, os conceitos partem do princípio de que não são mutáveis, ou seja, a contradição, quando ocorre, é entendida como um equívoco que se estabelece entre duas ideais. Assim sendo,

[...] a lógica formaliza-se graças à separação realizada entre conteúdo e forma. (...) a ideia se absolutiza como um processo em si mesmo, como simples abstração do espírito. Fundada na primazia da forma sobre o conceito, a lógica formal apresenta-o como expressão e representação da totalidade. Assim, a forma destaca-se do conteúdo e procede à inversão idealista. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 50)

O conceito é entendido como mecanismo isolado e fixo, excluindo sua operatividade externa, dando ênfase à forma em detrimento do conteúdo. Em outras palavras, o processo de investigação da realidade é feito de forma isolada e sequencial, limitando, dessa forma, o entendimento do conceito aos fins operatórios.

Contrapondo-se a essa concepção formal da mediação, optamos por estudá-la por intermédio de autores que se fundamentam na ontologia do ser social de Lukács (1979), como Arnoni (2014, 2016), Almeida (2014) e Almeida, Arnoni, Oliveira (2007). E, nessa perspectiva, a mediação

[...] é precedida de uma ação da qual somente o professor se ocupa ao realizar o planejamento da aula – com a seleção e preparo do conteúdo de ensino –, resultando, a seguir, no momento em que a aula se desenrola, na mediação estabelecida entre o professor, que realiza o ofício do ensino – compreendido por nós como a relação que este desenvolve com o conhecimento –, e o aluno, que realiza a aprendizagem – por nós concebida como a relação entre ele e o conhecimento. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 20)

De acordo com os autores, o conhecimento é sempre resultado da mediação entre sujeitos, uma produção histórica e social. Posto isso, o processo de tornar o conhecimento um objeto é um ato essencialmente humano que “[...] traz em sua gênese o desenvolvimento histórico atingindo pelo ser humano no processo de estabelecer relação entre a parte e o todo” (OLIVEIRA, 1996 apud ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 37). Sendo assim, a lógica que fundamenta a mediação é a dialética, que articula a relação método, metodologia e lógica, possibilitando ao professor o acesso a um referencial teórico e operacional a partir do qual se poderá desenvolver um processo de ensino empenhado com a aprendizagem dos alunos.

Para os autores,

[...] a lógica dialética caracteriza-se como um sistema de pensamento racional, que reflete o movimento real das transformações em curso no mundo físico e social, o qual

não se fundamenta nos “primeiros princípios” ou no “mundo das Ideias” da filosofia platônica, mas a partir da relação que se estabelece entre o “Ser” humano organizado em sociedade, ou seja, de um dado do mundo material apropriado pelo pensamento e aceito por este na qualidade de um fato. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 41)

A lógica dialética constitui-se em um sistema de pensamento racional que compreende o sujeito pensante como um produtor de significados e que, ao se apropriar da realidade que o cerca, possibilita ao pensamento explicá-la. Nessa ótica, ao considerar o ser social como produtor e produto deste mundo, explicita-se a necessidade de ele ser explicado em todos os seus aspectos e suas relações estabelecidos no processo de apropriação da realidade, via lógica dialética, que investiga profundamente o processo da realidade, sem se limitar aos fins operatórios.

E, ao contrário da lógica formal, o conceito na lógica dialética é dotado de sentidos dinâmicos, bem como carregado de contradições. Além disso, para que elas sejam apreendidas, é preciso dar movimento ao conceito, buscando o sentido sincrônico - que seria o tempo atual - e o sentido diacrônico - que seria sua historicidade -, compreendendo sua totalidade pela análise das relações das partes entre si e delas com o todo. Depreende-se, assim, que é a partir das contradições existentes no conceito, desde sua gênese até o momento atual, que elas vão se manifestando, gerando possibilidades de superação de nossas primeiras impressões, que são imediata, caótica e fragmentária do conceito.

A dialética fundamenta-se em um princípio lógico que instrumentaliza o professor na prática de conhecer o dinamismo da realidade, o que não é possível na lógica formal, porquanto ela exclui a contradição da realidade, compreendendo-a formada por fenômenos independentes um dos outros, ou seja, fragmentados.

Considerando o exposto, a mediação é um processo que se fundamenta na negação e no movimento, isto é, trata-se de “[...] uma categoria filosófica que alcança seu pleno desenvolvimento em Hegel, logo ela é dialética e não pode ser entendida fora da perspectiva deste método de análise” (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 103). Segundo Almeida (2014), o movimento é um processo contínuo que não apresenta limites, nem começo e nem fim, organizando-se por meio da negação recíproca que se estabelece na relação entre os elementos envolvidos no processo. Essa negação recíproca impede que a mediação, como relação dialética, congregue as bases de igualdade, aproximação, equilíbrio e homogeneidade. Tal mediação tem, por referência, a repulsão, o desequilíbrio e a heterogeneidade.

Na lógica dialética, o movimento, a contradição e a sua superação, constituintes da mediação, não podem ser entendidos de modo linear, o que os faria cumulativos. Esses três elementos devem ser concebidos numa perspectiva circular espiral: no círculo aberto, o começo e o fim coincidem, mas esta coincidência não os torna idênticos, pois ambos negam-se mutuamente. Dessa forma, todo começo prenuncia o fim por meio da sua negação e todo fim, também pela via da negação, remete ao seu começo e a um novo começo [...] nele todo fim implica retorno ao começo, engendrando o começo de um novo membro. A negação recíproca entre o começo e o fim permite a superação de ambos no novo começo, portanto, se a relação entre estes dois termos não fosse pautada na negatividade, o círculo permaneceria fechado, e o movimento se limitaria à repetição. (ALMEIDA, 2014, p. 4)

O autor aponta que o movimento e a negação congregados na mediação só terão significados na perspectiva da superação, que seria outra categoria da dialética e, desse modo, o movimento só supera a contradição, se admitir a negatividade, criando um processo permanente de mudança, contínuo e crescente, ou seja, um movimento em espiral, que nunca se fecha e termina, sendo um “devir” ou “vir a ser” do mundo, como totalidade.

Esta concepção de mediação, pautada em Lukács (1979), é entendida a partir de três categorias: a generalidade, a particularidade e a singularidade,

[...] o homem é, ao mesmo tempo, portador de uma singularidade, que o distingue de todos os outros seres, e de uma generalidade que o torna um ser semelhante a qualquer outro: a relação dialética entre a diferença (singular) e a semelhança (geral) viabiliza a inserção do ser humano na natureza e na sociedade. (...) A particularidade estabelece a mediação entre o singular e o geral; ela é responsável pela relação dos dois termos. Esse movimento torna relativas tanto a generalidade como a singularidade, portanto elas devem ser compreendidas como processos que tendem à generalização e à singularização, respectivamente. Assim, não se pode alcançar a generalidade ou a singularidade, pois cada generalidade alcançada deve ser superada por uma outra que a contém. O mesmo ocorre com a singularidade, ela também deve ser entendida na perspectiva da superação. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 106-107)

Depreendemos, assim, que a singularidade e a generalidade devem ser entendidas como um movimento de negação recíproca, em que o singular nega o geral, mas está presente nele, e a generalidade nega a singularidade, só que se realiza por meio dela. E, a particularidade se encontra nesse movimento de negação recíproca entre a singularidade e a generalidade, via mediação, a relação dialética entre polos distintos - a diferença (singular) e a semelhança (geral) - que viabiliza a inserção do ser humano na natureza e na sociedade. Portanto, a particularidade estabelece a mediação entre o singular e o geral, sendo responsável pela relação dos dois termos. Segundo Almeida (2014, p. 9 - 10)

O fato de a mediação geralmente não acontecer num ponto central de uma relação explica, em grande parte, a dificuldade apontada por LUKÁCS (1982) quanto ao estabelecimento dos contornos da particularidade na vida cotidiana, pois é pouco provável que ela se situe numa posição central entre a generalidade e a singularidade.

Por isso, o particular pode localizar-se ora mais próximo do geral e mais distante do singular, ora mais perto do segundo e, portanto, mais longe do primeiro. A mesma situação ocorre na relação entre o uno e o diverso. Como o posicionamento da mediação não é fixo, ela pode ser confundida com o termo da relação que está mais próximo dela.

Nesse sentido, sendo o ser humano singular e geral, ele se integra em uma unidade e, também, diversidade que se concretiza no âmbito do particular por meio do reflexo recíproco do singular e do geral. Entende-se que a particularidade é um ponto de convergência entre os dois estados do ser humano, não sendo uma soma ou um ponto de equilíbrio, ao contrário, ela provoca o desequilíbrio, permitindo a passagem de um termo para o outro, possibilitando que essa passagem torne-se um processo de superação de ambos os estados do ser humano.

Entendemos, assim, que a unidade não é a soma da diversidade e, sim, uma relação de oposição que o ser humano estabelece entre suas partes constituintes, por isso, ele não é somente singular e geral ou diverso e uno, ele é singular, geral e particular, e, também, diverso e uno, visto que a particularidade ou unidade na diversidade, como todas as mediações, não devem ser entendidas como um ponto médio ou equilíbrio da relação, mesmo que ocupem essa posição. Lukács (1979) aponta a necessidade de ter uma compreensão dialética da particularidade na vida cotidiana do indivíduo para que não ocorra o equívoco de que a mediação é um ponto fixo e central entre a generalidade e singularidade e entre a unidade na diversidade.

Nesse aspecto, Arnoni (2016b)

[...] considera a mediação como formadora da subjetividade do ser social, expressa no ser particular, em que, o seu ser singular, formado pelas características que o distingue dos outros seres humanos, estabelece a contradição com seu ser geral, formado pelas semelhanças que o constitui como pertencente ao gênero. E, esta relação dialética de mediação que ele subjetivamente estabelece entre a diferença (sua singularidade) e a semelhança (a generalidade que lhe é objetivamente pôsta) viabiliza sua inserção como ser humano na natureza e na sociedade. Assim, a particularidade estabelece a mediação entre o singular (uno) e o geral (diverso), via relação de contradição entre estes dois termos distintos. E mais, o particular, por não ocupar uma posição fixa, ele não ocorre obrigatoriamente em uma posição supostamente central, em relação aos termos em relação, e, portanto, a particularidade não se coloca em uma situação superior ou inferior do ser singular e do ser geral, gerando sempre a possibilidade de modificar-se, mais próxima ou distante de um dos polos da relação.

E, ainda nesse aspecto, Arnoni (2014a, 2014b, 2016a, 2016b) assevera que em relação à atividade educativa, em especial, no desenvolvimento da M.M.D, a mediação, entendida a partir de três categorias discutidas por Lukács - a generalidade, a particularidade e a singularidade – explicita a relação de contradição que o professor estabelece com o aluno no desenvolvimento do conceito educativo. Essa contradição vincula-se ao fato de não sofrer superação. Na verdade, ela se realiza e se resolve via momento predominante e, assim, ora é o

professor que predomina na relação da mediação e, ora, é o aluno. Segundo a autora, é via linguagem que se estabelece a relação pedagógica da mediação dialética entre professor e aluno, a qual veicula o conhecimento entre professor e aluno na prática educativa, por intermédio da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D.

Essa análise da mediação, categoria fundante da atividade educativa, a partir de Almeida (2014) Arnoni (2014a, 2014b, 2016a, 2016b) e Almeida, Arnoni e Oliveira (2007), fundamentados em Hegel, Marx, Mészáros e Lukács, permitiu considerá-la como congregadora das categorias dialéticas, como singularidade, particularidade, generalidade, movimento, contradição, superação e momento predominante.

1.1 Mediação como categoria fundante da atividade educativa que perspectiva a humanização via Metodologia da Mediação Dialética –M.M.D.

Tendo em vista a abordagem ontológica que sustenta nossa investigação, fundamentada na Ontologia do Ser Social, a mediação é considerada a característica exclusiva do ser humano. Por meio dela, ele estabelece relações com a natureza, e, com outros seres humanos, gerando transformações tanto na natureza como nos seres humanos.

Pautaremos nossa discussão na mediação a qual se inclui a educação escolar, entendendo que sua gênese centra-se no trabalho. E, sob esse aspecto, Arnoni (2016b) assevera que

[...] o trabalho universal é comum a todas as formações sociais e independe dos sucessivos modos de produção que organizam a produção e a reprodução das condições materiais e culturais de existência. Ou seja, o trabalho tido como universal, constitui-se na unidade dialética de base material, originando unidades dialéticas de superestrutura jurídico-política e ideológica, as atividades humanas secundárias, como a educação escolar, por exemplo. Isto mostra a gênese das atividades secundárias e sua dependência ao modelo de trabalho vigente numa determinada sociedade e, assim, a atividade primariamente humana, por excelência, só é possível numa sociedade pautada na concepção de trabalho universal, o qual proporciona a formação humana omnilateral, permitindo ao sujeito fruir dos bens materiais e espirituais socialmente produzidas. E, neste modelo social, a educação escolar seguiria os mesmos princípios do trabalho emancipador conceituado por Marx (2008).

A autora apresenta princípios fundamentais para a compreensão da atividade educativa, primeiro que ela, por situar-se neste modelo atual de sociedade, tem uma intervenção limitada na educação institucionalizada, mas tem propriedades para intervir na formação humana do aluno, ao permitir que ele aprenda os conceitos científicos, como nos alerta Martins,

[...] se do ponto de partida do processo de humanização a atividade respalda-se no legado filogenético da espécie, isto é, nos processos denominados por Vygotski (1997, 1995) como *funções psíquicas elementares*, no transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísicas, resultados e condições do trabalho social, isto é, da existência cultural dos indivíduos. A essas propriedades o autor denominou *funções psíquicas superiores*. As funções psíquicas em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), por sua vez, fundem-se num sistema único, interfuncional, uma vez que nenhuma delas, isoladamente, se revela apta e suficiente à representação subjetiva do objeto, isto é, à estruturação da consciência. Do exposto resulta a definição histórico cultural do psiquismo humano como unidade dialética matéria/idéia graças a qual se institui a imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional altamente complexo. (MARTINS, 2012, p. 2)

Para a autora, as funções elementares não distinguem, por completo, o homem do animal. Na verdade, o que vai diferenciá-lo e tornar o homem pertencente ao gênero humano, é a superação das funções elementares pelos processos superiores, formando comportamentos complexos culturalmente apropriados. E, a atividade educativa expressa uma das possibilidades de intervir neste processo de desenvolvimento das funções psíquicas elementares em superiores, bem como na sua ampliação, via atividade educativa, em especial, por intermédio da M.M.D.

Ademais, ressalta Arnoni (2016b), é justamente nesse aspecto que nos é possível asseverar que a educação escolar colabora na humanização dos seres sociais envolvidos na atividade educativa: o professor e o aluno.

Isso se justifica pelo fato da natureza garantir as funções psíquicas elementares para a sobrevivência do indivíduo, porém, é a superação das funções elementares pelas funções superiores que distingue o homem dos outros animais, o que não se caracteriza em um processo evolutivo natural e linear, no qual o indivíduo já tem as etapas do processo pré-definidas em que avançam do simples para o complexo. Pelo contrário, partindo de uma compreensão dialética do desenvolvimento humano, são promovidas pelos próprios sujeitos, pelas “[...] contradições internas que se travam entre a natureza e cultura, entre substrato biológico e a existência social.” (MARTINS, 2012, p. 2).

Arnoni (2016b) entende que o desenvolvimento processual que permite ao sujeito superar suas funções elementares pelas funções superiores, via meio cultural, pode ser promovido pelo processo educativo somente quando o professor conhecer os fundamentos desse processo evolutivo e, conscientemente, optar pelos pressupostos teóricos da ontologia do

ser social¹ e do método² dialético, ambos marxianos, que lhe conferem sustentação teórica para optar por uma metodologia de ensino, coerente com os referidos fundamentos e pressupostos teóricos, como assevera Leontiev (1978, p. 272),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O que nos diferencia dos animais são as aquisições das aptidões humanas, que não se desenvolvem em um processo natural, em contrapartida, nos apropriamos ao nos relacionarmos com a natureza e outros seres humanos por meio da linguagem mediada ou em um processo de comunicação.

Nesse processo educativo, o professor deve se esforçar para demonstrar as diferenças que se estabelecem entre o conhecimento ensinado e o conhecimento adquirido nas experiências dos alunos, pois ao ressaltar as diferenças entre os dois termos, o professor reporta à relação de contradição que existe entre eles.

A relação professor-alunos, compreendida a partir da ontologia do Ser social e da mediação, coloca estes termos como opostos não-antagônicos. Se eles são opostos não podem ser iguais porque um nega o outro. Eles são não-antagônicos, ou seja, negam-se, explicam-se e se completam mutuamente, mas nunca iguais. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 110)

À vista disso, não há possibilidades de o professor apropriar-se das experiências do aluno, já que ele nunca será um deles, por isso, são opostos entre si. E, toda essa relação de tensão entre o ensino e a aprendizagem é compreendida por meio da mediação dialética. Porém, de acordo com Almeida, Arnoni, Oliveira (2007) se o professor não tiver uma compreensão ontológica do processo educativo as mediações não são possíveis. É preciso considerar que os

¹ Uma teoria geral do ser social denominada por Lukács de ontologia do ser social. E, Tonet (2016, p. 26) ressalta que “[...] só na medida em que se responder à questão “o que é o ser social” é que se poderá responder satisfatoriamente a pergunta “o que é a educação”, já que esta é apenas um momento do ser social em seu conjunto”. Para Arnoni (2016c) “Pautar-se nos fundamentos da ontologia do ser social, como opção teórica que explica a formação humana e, a partir dela, buscar o significado, a conceituação dos termos presentes nos documentos oficiais”.

² “Método é por nós concebido como uma trajetória teórica que expressa uma visão de mundo”, diferindo de metodologia, que trata da operacionalização do método, ou seja, o método ocupa-se dos fundamentos filosóficos que norteiam uma proposta pedagógica.” (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 22)

alunos são seres humanos e não aprendem sozinhos é necessário que alguém se disponha a ensina-los.

Todavia, é importante ressaltar que quando buscamos analisar essa relação dialética entre professor e aluno, que se realiza na sala de aula, pautamos em fundamentos marxianos, buscando apontar caminhos e possibilidades para o professor rever a maneira que está posta a aula atualmente e a necessidade de transformá-la em atividade educativa, para que realmente ocorra o desenvolvimento cognitivo do aluno, permitindo-lhe compreender o conceito educativo, no qual, exija realizações de ações mentais mais complexas, por exemplo, analisar comparar, elaborar sínteses e etc., assim criando a possibilidade do aluno utilizar suas propriedades intelectuais na compreensão das relações de exploração que sustentam a sociedade capitalista, tendo a opção de mantê-la ou não.

De acordo com Arnoni (2016b) é necessário criar situações e condições para o professor compreender que é parte constitutiva desta sociedade e que por meio de suas aulas está ativamente participando da sua manutenção e possivelmente tem a capacidade de transformá-la numa atividade educativa, partindo do ponto em que é preciso questionar esse modelo educacional que se viabiliza pelos documentos oficiais.

À vista disso, Arnoni (2016a, 2016b) apresenta a “**Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética: para além da crítica ao modelo atual de aula**”, que tem como objetivo propor a atividade educativa pautada na mediação dialética e pedagógica, permitindo a compreensão teórico-prática da Metodologia da Mediação Dialética, a qual orienta o desenvolvimento do conceito educativo com o aluno, possibilitando-lhe superar suas ideias iniciais por meio da elaboração do conceito ensinado pelo professor. Segundo a autora,

A M.M.D., instrumental da atividade educativa, é geradora do movimento em espiral ascendente e progressivo da prática educativa, decorrente do desenvolvimento do objeto da atividade educativa, a categoria básica conceito educativo, por intermédio de suas Etapas da – Resgatando, Problematizando, Sistematizando, Produzindo –, fundamentadas na mediação dialética, a relação pedagógica pautada na contradição que se estabelece entre o professor [ensino] e o aluno [aprendizagem], quando ambos, subjetivamente, comparam o conceito ensinado e as ideias dos alunos, referentes ao conceito, como diferentes estados de conhecimento, desenvolvendo a avaliação processual. (ARNONI, 2016b)

Trata-se, de acordo com a autora, de uma proposta metodológica que se constitui de quatro Etapas (Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo), articuladas dialeticamente por intermédio da mediação dialética. A proposta tem como intuito orientar o professor no desenvolvimento do conceito com o aluno via linguagem e, por conseguinte,

possibilitar ao aluno a elaboração da síntese sobre o conceito ensinado, ou seja, a M.M.D. tem como objetivo potencializar ao aluno, por meio da compreensão do conceito científico, a compreensão da dinâmica das relações entre seus pares e com as classes sociais que compõem a sociedade, perspectivando na busca da humanização do ser social.

As categoriais dialéticas que se congregam na mediação – totalidade, movimento, contradição, superação, síntese e momento predominante – são elementos que organizam e estruturam a Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D., articulando-se no desenvolvimento do conceito educativo, o objeto da atividade educativa. Nessa perspectiva, as “[...] categorias dialéticas efetivam o desenvolvimento do conceito educativo no processo educativo pela operacionalização da Metodologia da Mediação na prática educativa, permitindo ao professor colaborar na formação social do aluno.” (ARNONI, 2016b)

E, assim, o professor proporciona ao aluno a compreensão de que ele é parte constitutiva desta sociedade e participa ativamente de sua manutenção ou não. É importante ressaltar que,

Por outro lado, inserir a dimensão teórico-metodológica da “mediação dialética” na discussão da aula é um desafio que se coloca para o professor, ao ensejar-lhe mudança conceitual, propondo-lhe a aula como totalidade processual, dinâmica e complexa, formada por relações contraditórias, as quais precisam ser estudadas e compreendidas sob a perspectiva dialética para que possam ser superadas, na direção de uma aula crítica, e para a pesquisa acadêmica voltada para o estudo da “ontologia do ser social” (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p. 124)

A proposição teórico-metodológica pautada na M.M.D. é um desafio para o professor, pois é necessário um estudo árduo dos fundamentos marxianos para assim compreender a real funcionalidade da mediação e as categorias dialéticas que a congregam. E, pautar-se na M.M.D. é criar possibilidades de transformação no ser e no ambiente em que se está inserido, e não só a possibilidade, mas a necessidade de transformação.

Sendo assim, a M.M.D. tem como intencionalidade potencializar a condição teórico-pedagógica, como forma de aluno superar a compreensão imediata do conceito científico e alcançar o mediato, que seria compreender o conceito e sua totalidade, e esse processo viabiliza-se pela mediação dialética.

Segundo Arnoni (2016b), “Como o desenvolvimento do conceito educativo decorre da mediação dialética que o professor estabelece com o aluno via linguagem, isto confere à linguagem e à mediação dialética um papel fundamental nesta proposição metodológica” (p.38). E, para que a M.M.D. possibilite ao aluno a superação do imediato no mediato, as categorias dialéticas que informam as propriedades de cada uma das etapas metodológicas, a

linguagem e a mediação dialética se constituem no objeto importante Desse processo de apropriação do conhecimento produzido historicamente. E, continua,

Segundo Marx, linguagem, palavras e signos, por intermédio da mediação, tornam-se mediação semiótica ou linguagem mediada, um “instrumento mental” para o cérebro humano aprender um conceito, ato de fundamental importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem mediada como instrumental da atividade educativa tem função similar ao conceito de instrumento do trabalho que permite ao homem agir sobre o ambiente. Ambos distinguem o homem dos outros animais. (ARNONI, 2016b)

Eis porque a linguagem não é só um meio de comunicação, mas também um veículo do pensamento, tendo um importante papel no aprimoramento da atividade propriamente intelectual do indivíduo. Na M.M.D., a linguagem por meio da mediação torna-se linguagem mediada, sendo o instrumento mental o potencializador de sua ação mental, e assim possibilita a aprendizagem do conceito, um elemento de suma importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno. Assim, a linguagem medeia e regula os processos que possibilitam os alunos apropriar-se de capacidades humanizadoras.

Por meio da linguagem orientada pelas categorias dialéticas que qualificam cada uma das etapas metodológicas, o aluno desenvolve-se cognitivamente, social e culturalmente, apresentando formas intencionais de argumentação sobre o conceito ensinado, construindo a consciência sobre si, e, outrossim, sobre o mundo que vive. O desenvolvimento da linguagem via mediação possibilita ao aluno superar os limites das representações imediatas da realidade, pois passam a representá-lo por meio das palavras, que expressam a elaboração do pensamento.

Segundo Vigotski (2012), a linguagem na criança inicia-se por meio da comunicação entre ela e as pessoas que compõem seu ambiente, um meio de comunicação. Durante o desenvolvimento cognitivo, a fala se converte em linguagem interna, tornando-se função mental, fornecendo os meios para formação do pensamento. Desse modo, os processos funcionais superiores, que se estruturam no pensamento humano, desenvolvem-se por operações externas, por intermédio de demandas da vida social que se realiza pela orientação de uma pessoa mais experiente. E, trazendo para o âmbito escolar, essa pessoa seria o professor, que pelo ensino visa a superação do funcionamento elementar pelos funcionamentos superiores.

Neste primeiro capítulo, aludimos a mediação como ela é divulgada nos meios educacionais, sendo fundamentada pela epistemologia que se pauta na lógica formal, e, para diferenciá-la do modo usual, mencionamos a mediação pautada na lógica dialética, apoiando-se na ontologia do ser social. Para o próximo capítulo, iremos discorrer sobre a sociedade

capitalista e seu influxo na educação escolar, aludindo sobre a impossibilidade de uma formação integral na sociedade capitalista, como é mencionado nos documentos oficiais. Por intermédio de documentos oficiais e leis analisados, retrataremos algumas vertentes que apontam para a desvalorização da educação escolar desde a mais tenra idade, e assim, aludindo o que é proposto via documentos oficiais para as instituições educativas esta articulado com a reprodução da sociedade capitalista.

CAPÍTULO II

2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E SEU INFLUXO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Atualmente as instituições de EI tem como base para a elaboração de propostas pedagógicas os documentos oficiais e leis que regem para esta primeira etapa da educação escolar. Estes documentos e leis a partir da análise inicial retratam certa desvalorização da educação escolar pública, desvalorizando a função do professor que é ensinar e atribuindo essa função à criança, tornando-a condutora de seu próprio aprendizado. Sendo assim, uma inversão do processo de ensino e aprendizagem, colocando a aprendizagem no centro do processo educativo, em que o aluno aprende pela experiência cotidiana, sem o ensino do professor. Nesse modelo de educação tão difuso no Brasil, não há a necessidade e muitos menos a possibilidade de mediação, pois o aprender é um processo natural e acumulativo e só depende do esforço individual de cada um, ou seja, aluno não precisa superar o cotidiano.

Tendo em vista essa questão, organizamos três documentos oficiais em uma sequência histórica (APÊNDICE A), para retratarmos as seguintes vertentes, como forma de contribuir com a crítica que alguns autores da área da EI vêm apontando, sendo a relativização do conhecimento científico fundando historicamente e a desvalorização da educação escolar:

- a) *Não-diretívismo* – destaca a criança como condutora de seu próprio desenvolvimento, reduzindo as práticas educativas em experiências informais. Segundo Barbosa, trata-se da “defesa explícita do educar para o desenvolvimento suprimindo o conhecimento como meio e fim das práticas educativas que possuem como foco as ações das próprias crianças e suas experiências informais produzidas circunstancialmente.” (2008, p. 60).
- b) *Função indissociável do cuidar/educar* – por mais que os documentos ressaltem o que é garantido por lei, a integração da EI à Educação Básica, a importância do ensinar nesta fase educacional, é velado e, quando citada, reportam-se à função indissociável do cuidar/educar, como sendo a especificidade da EI. Esse movimento da função indissociável do cuidar/educar está em consonância com a literatura da área e a linguagem oficial dos documentos analisados. E, neste aspecto, concordamos com o argumento de Martins e Pasqualini, quando afirmam que “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica.” (2008, p. 77). Para elas,

[...] a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI. (p. 79 e 80)

Entendemos, assim, que a relevância promovida pelos documentos oficiais que dão ao cuidar e educar não contribui para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil (EI), pois são duas funções intrinsecamente ligadas e perpassam por todos os segmentos educacionais, ou seja, não é específico da EI.

- c) *Não-escolarização* – o eixo do desenvolvimento da criança é substituído pela necessidade de se observar os sentidos que individualmente as crianças atribuem aos objetos de suas experiências. Essa perspectiva, segundo Arce (2004), remete o processo educativo a uma naturalização da infância, um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade.
- d) *Desvinculação da Educação Infantil dos modelos escolares* – é reforçada enfaticamente pela autora Cerizara (1999) como ideal, expandindo a “Pedagogia da Infância³”, para não ocorrer um retrocesso aos modelos que têm como objeto o ensino. Entendemos que a autora explicita claramente a não concordância com a escolarização na EI, “pois parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança”. (ARCE, 2004, p.161).

Assim, as vertentes mencionadas sobre os documentos oficiais e leis apontam para a relativização do conceito científico, enaltecendo as ideias iniciais das crianças, sem se preocuparem em ampliar essas ideias, desse modo, as crianças não desenvolvem capacidades de realizar a superação das ideias iniciais na elaboração conceitual. E, partimos da concepção embasada em fundamentos marxianos de que o conceito científico, sendo um instrumento cultural, é considerado a maior e mais importante aquisição no período escolar, pois a criança ao compreendê-lo amplia as possibilidades de seu pensamento e as questões históricas de sua produção. Para que realmente ocorra a valorização do conceito científico no processo de ensino

³ Pedagogia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil tem o mesmo sentido, seguem a linha da consolidação de uma pedagogia com conceituações próprias para este nível educacional. Constituindo-se em um conjunto de fundamentos e indicações de ações pedagógicas, tendo como referência as crianças e suas múltiplas concepções de infância.

e aprendizagem do aluno é necessário embasar esse processo na atividade educativa pautada nos fundamentos marxianos, como forma de perspectivar uma formação humana omnilateral. Assim para o próximo subitem iremos aprofundarmos na formação humana perspectivando a emancipação humana.

2.1 Formação humana: emancipação política e emancipação humana

A formação humana analisada na perspectiva histórico-ontológica, presente em teóricos marxistas, parte do pressuposto de que o processo de objetivação do gênero humano inicia-se com a transformação da natureza, sendo a primeira atividade humana. E, o que faz do ser humano o representante do gênero humano é a sua atividade vital, o trabalho, que garante a sobrevivência da espécie humana, tornando-a diferente dos animais. É por meio do trabalho, uma atividade consciente, que o ser humano, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, ampliando suas necessidades de sobrevivência. Nele, o processo que ocorre para chegar ao produto é realizado, primeiramente, na mente, para depois se transformar em objeto, ou seja, o ser humano só se torna um ser genérico a partir da elaboração e da apropriação do mundo objetivo.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), o processo histórico de mudanças sociais é marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas e, por conseguinte, pela divisão social do trabalho,

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 21 e 22)

Na sociedade capitalista, quanto mais o trabalhador produz, menos tem acesso aos produtos, ficando submetido à dominação do capital⁴. Desse modo, as relações que se travam na sociedade capitalista são alienantes. De acordo com Saviani,

⁴ [...] o capital, que é uma relação social e não uma coisa, é a matriz da sociabilidade burguesa. É a lógica da sua reprodução que comanda, em última análise, todo o movimento da sociedade burguesa. E, como já tinha sido esclarecido por Marx, e como foi ampliado e aprofundado por Mészáros, esta lógica é incontrolável⁵². Porém, ele não poderia se reproduzir sem a existência do Estado como força mantenedora da ordem que o favorece. Assim, o Estado – moderno – nasce a partir das exigências postas pela produção do capital e tem como tarefa precípua defender a sua reprodução. (TONET, 2016, p. 164)

A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. (2005, p. 231)

O trabalho na sociedade capitalista, em vez de humanizar o homem, afirmando sua essência humana, por meio da apropriação dos bens materiais e espirituais, ele nega a humanidade, tornando o trabalhador propriedade do capital.

Visando a análise da sociedade capitalista, quanto à humanização, Tonet (2007), ressalta as categorias emancipação política e emancipação humana, para ele,

A emancipação política moderna, nada mais é do que a transformação de todos os indivíduos em cidadãos; a superação dos privilégios medievais; a superação da concepção medieval de que a desigualdade era natural pela concepção de que a igualdade é natural. Contudo, essa igualdade existente naquele contrato carrega em si determinados elementos que vão convertê-la em desigualdade. Uma vez que cada um busca a satisfação dos seus interesses individuais. A correção dessa desigualdade é feita exatamente pelos direitos de cidadania e pelas instituições democráticas do Estado. (TONET, 2007, p. 6)

Explicita-se, assim, como características fundamentais desta sociedade, a “igualdade” e a “liberdade” para todos os homens, pelas quais o autor qualifica a emancipação política moderna. Para o autor, a emancipação política é um meio de camuflar as desigualdades por meio dos direitos da cidadania e da democracia, cada qual com a sua função específica. É sob essas bases que o capitalismo se firma e mantém-se para propagar sua dominação, ou seja, “[...] sem cidadania e democracia o capitalismo não funciona, porque o capital é um regime concorrencial” (TONET, 2007, p. 8) e, assim, para as contradições internas, são necessárias certas regras que devem ser observadas por todos. Para o autor,

[...] essa desigualdade real e a igualdade formal se manifesta naquele que é trabalhador, ao mesmo tempo explorado e cidadão. Ele pode ser cidadão, com amplos e extremamente garantidos direitos civis, políticos e sociais, mas ele não deixa de ser explorado. Desde que ele está nesta relação de compra e venda de força de trabalho, seja direta ou indiretamente, nunca deixará de ser explorado. Portanto, se mostra também empiricamente que cidadania e democracia não são o contrário do capital; são o reverso da mesma moeda e por mais que sejam ampliadas, jamais vão permitir que os indivíduos se transformem em autênticos integrantes do gênero humano. (TONET, 2007, p. 9)

Pela emancipação política se conquistaram alguns direitos para os trabalhadores, porém, na sociedade capitalista tudo que se produz, riquezas objetivas e subjetivas, não é plenamente apropriada pelo produtor, o trabalhador, sendo direcionada às classes dominantes, os detentores

do poder e do dinheiro. E, por isso, o trabalhador fica à mercê das privações ou com as migalhas do que produziu.

A emancipação política moderna, ainda de acordo com Tonet (2007), é considerada um avanço, em termos de direitos dos trabalhadores, possibilitando certa liberdade político-jurídica, porém, ao mesmo tempo, “é o reverso da mesma moeda”, uma forma de dizer que o trabalhador tem uma liberdade limitada. E, essa limitação não permite que ele se aproprie dos bens materiais e espirituais, em sua totalidade, mas de forma fragmentada e alienada, não sendo o suficiente para sua humanização.

Nesse aspecto, Tonet (2016) explicita que para a formação omnilateral do indivíduo é necessário ter como horizonte norteador emancipação humana. Para ele,

Os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base *material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história.* (TONET, 2016, p. 35. Grifo nosso)

A emancipação humana é a liberdade plena do indivíduo, em que ele tem a possibilidade de se apropriar tanto dos bens espirituais quanto dos bens materiais e, assim, satisfazer suas necessidades, daí, ela perspectivar a formação integral do ser social. De acordo com Tonet (2016), na sociedade capitalista o único livre é o capital e, por esse viés, o indivíduo só pode ter plena liberdade para além do capital e, só é possível, em outro modelo de sociabilidade, o comunismo, que teria como base o trabalho associado. Este, se caracteriza pelo “fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza.”⁵ Para o autor,

É claro que a instauração do trabalho associado exigirá forças produtivas muitíssimo desenvolvidas, já que é impossível construir uma sociedade comunista (homens plenamente livres) sobre uma base material precária. Serão estas forças produtivas altamente desenvolvidas que permitirão diminuir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo livre. Tempo livre só é efetivamente livre quando não estiver sujeito à lógica do capital. (TONET, 2016, p. 35 e 36)

Ao contrário de uma sociedade capitalista, em que as forças produtivas de trabalho sustentam-se em base material precária e, com isso, o indivíduo trabalha muito, ficando sobre a dominação da lógica do capital, ou seja, com pouco tempo livre, uma sociedade comunista,

⁵ Ibid., p. 35.

com base no trabalho associado, só é viável em bases materiais desenvolvidas, para que o indivíduo diminua seu tempo de trabalho e tenha mais tempo livre. E, nesse aspecto, “Frise-se: o tempo livre é a exata medida da emancipação humana, pois é ele quem possibilitará o desabrochamento das potencialidades dos indivíduos a serviço da sua autoconstrução e não da reprodução do capital” (TONET, 2016, p. 36).

A formação humana em uma sociedade comunista visa formar o homem integral - a plena humanização - permitindo “que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários à sua plena realização.”⁶ A formação humana se realiza na relação entre subjetividade e objetividade, sendo uma relação recíproca entre o patrimônio histórico, socialmente produzido, e as funções especificamente humanas.

[...] subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) não podem ser pensadas de modo separado. Há uma determinação recíproca entre esses dois momentos, e especialmente uma determinação ontológica do segundo sobre o primeiro, o que implica a impossibilidade de desenvolver de maneira integral e harmoniosa o mundo interno (intelecto, sensibilidade, valores, comportamentos, etc.) sem, ao mesmo tempo, configurar um mundo externo de modo integral e harmonioso. Dito de outro modo, onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano. (TONET, 2016, p. 106).

E, nesse contexto, entendemos que a formação integral de todos os indivíduos só é possível em um mundo sem desigualdade social e sem exploração do homem pelo homem. Desse modo, consta-se a impossibilidade de uma formação integral na sociedade capitalista, pois a riqueza material está nas mãos dos detentores do poder (classes dominantes), restando ao trabalhador o trabalho alienado, precarizando as bases materiais desses trabalhadores. E, para fundar uma forma de sociabilidade igualitária, em que os indivíduos são efetivamente livres para desenvolver suas potencialidades - ter uma formação integral - é necessário a superação radical desse modelo de sociedade capitalista que precariza a vida humana, e perspectivar uma sociedade comunista que viabiliza a emancipação humana.

É importante compreender que para manter-se como classe dominante, a burguesia tem o controle político, administrativo e ideológico, e este último se realiza pela educação escolar, forma de propagar seu poderio sobre a classe dominada, assim, afirma Tonet,

Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que, em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos

⁶ Ibid., p. 53.

serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa. (2013, p. 5)

A implantação do capitalismo gerou exigências que contemplam as esferas técnicas, políticas, ideológicas e sociais, demandando uma educação escolar que capacita o homem para atender aos interesses determinados pela classe dominante, a burguesia, mantendo-a no poder. De acordo com Saviani (2012), A burguesia “utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe”. (p. 69).

A burguesia, como classe dominante, tem a sua disposição os meios de produção material e, assim, possui, também, as ideias dos que não dispõe dos referidos meios. E, por isso, a Educação, em seu sentido amplo, tornou-se uma via para inculcar, em cada indivíduo, a conformidade com a realidade social submetida ao capital, assim como a educação escolar.

2.2 Intencionalidade dos documentos oficiais em relação à EI, segundo as categorias emancipação humana e emancipação política

As primeiras instituições escolares que atendiam as crianças no Brasil de 0 a 6 anos se constituíram, na época da República em 1921, contando com 15 creches e em 1924, em 47 instituições, espalhadas pelos estados brasileiros, incorporando o atendimento de crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternas. Em 1922, realizou-se o 3º Congresso Americano da Criança e o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância na cidade do Rio de Janeiro, que previa uma educação para a criança, com espírito americano.

Kuhlmann (2000) relata que a realização de congressos e a exposição dos ideários americanos e europeus deixavam clara a consolidação de instituições de Educação Infantil com pouco investimento, tornando-se assistencialistas, como meio de promover uma pedagogia da submissão, a partir da qual filhos da classe trabalhadora já seriam educados para aceitar a exploração social. E continua:

Quando da organização do congresso de 1922, Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiram os operários, os “algozes do pai, serem protetores do filho”?

Moura referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de dar, mas de restituir aos pobres os seus direitos: “tudo ao alcance de todos” (KUHLMANN, 2000, p. 8)

Não se podiam esperar grandes investimentos em políticas sociais para a infância, partindo de propostas criadas pelos governantes e empresários. Sendo eles, os opressores dos operários, não iriam garantir qualidade em educação para os filhos de seus empregados, dessa forma, as políticas tornam-se promessas insignificantes.

Com a expansão do mercado industrial na década de 1940, a população do campo migrou para a cidade, conseqüentemente, a mão de obra feminina cresceu nas indústrias e assim surgiu a necessidade de instituições para ficarem com os filhos das operárias. Esse processo se estendeu em lutas sociais por parte das mulheres para garantir direitos de atendimento aos seus filhos. Assim, as indústrias construíram creches dentro das fábricas, porém, só com a promulgação em 1943, da Consolidação das Leis de Trabalho, que se tornou dever das empresas de assegurarem o atendimento dos filhos dos trabalhadores, ou diretamente, dentro das próprias fábricas com a criação de creches, ou indiretamente, com convênios em instituições que atendam as crianças (MARTINS, CALVACANTE, 2005).

O período histórico da EI, entre 1920 até 1970, se estende em um lento processo de expansão, destinando as crianças de 4 a 6 anos, ao processo educacional e as crianças menores, aos órgãos da área da saúde e assistência. Ainda que, os movimentos sociais, já não se estendiam somente às operárias e domésticas, mas a outros extratos sociais, reivindicavam por mais instituições que atendessem seus filhos, mas ao mesmo tempo, instaurava uma concepção de que o lar e convivência com as famílias eram os melhores lugares para o desenvolvimento da criança. Assim, gerando um sentimento de culpa nas mulheres que precisavam trabalhar e deixar seus filhos em creches, tornando uma instituição de o mal necessário (MARTINS, CAVALCANTE, 2005).

Durante as décadas de 1970 e 1980, Martins e Cavalcante (2005) apontam as influências dos órgãos internacionais (Organização das Nações Unidas – ONU; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF) para a educação dos países de terceiro mundo, promovendo uma educação de baixo custo e assistencialista, como forma de compensar as privações econômicas e culturais. Nesse período de expansão, as crianças de 4 a 6 anos foram inseridas nas ações do Ministério da Educação (MEC), destacando o ideal educativo, como o objetivo de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

Em suas análises, Rosemberg (2002) retrata as referidas propostas para EI vinculada aos programas da UNICEF e UNESCO:

Um fértil e variado menu para orientar a expansão da EI foi formulado, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. (p. 35)

As propostas que orientaram a expansão da EI deixam explícito o baixo investimento para esse segmento educacional, propondo programas dentro dos custos orçamentários, viabilizando, assim, propostas para EI muito mais assistencialista do que voltada para o processo educativo.

Todavia, essa nova receita de como expandir a EI em países subdesenvolvidos só foi viável, no Brasil, no final da década de 1970, durante a ditadura militar, como forma de proliferar, em um terreno fértil, uma educação não formal e de baixo custo para a população pobre. As décadas de 70 e 80 foram marcadas por muitas tensões políticas e econômicas mundiais, assim, aumentado a influência de organismos internacionais como ONU, UNESCO, UNICEF nos países de terceiro mundo. E, é nesse período que, significativamente, ocorre uma expansão da EI brasileira.

Martins e Cavalcante (2005) apontam que, a partir de 1975, as crianças de 4 a 6 anos tiveram uma atenção maior, inserindo-as nas ações do Ministério da Educação – MEC, priorizando um ideal educativo, propondo, dessa maneira, como objetivos a socialização, estimulação cognitiva, autonomia, desenvolvimento da criatividade, etc. e preparando as crianças para o Ensino Fundamental. Contudo, as crianças de 0 a 3 anos continuaram a cargo do Ministério de Previdência e Assistência Social.

As conquistas em marcha lenta das reivindicações dos movimentos sociais pelo atendimento de crianças em instituições educativas ainda eram insuficientes. Assim, os movimentos sociais passaram a reivindicar qualidade no atendimento, refletindo na reconfiguração da política no país, com a efetiva consolidação na Constituição de 1988, reconhecendo as creches e pré-escolas como instituições educativas.

Expomos o artigo 208 da Constituição Federal e dois incisos (I e IV), com as modificações da Emenda Constitucional (nº53, de 2006), para explicitar as conquistas, a partir das leis:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).
 IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

A Constituição Brasileira (1988) foi o começo das conquistas pelas classes que operavam em prol de uma EI democrática e de qualidade, que buscavam garantia de um atendimento a todas as crianças menores de 6 anos em instituições que priorizassem os aspectos cognitivos, sociais, culturais, etc.

Mesmo com os avanços apresentados pela Constituição que garantia em seu “Art. 208. o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade” (BRASIL, 1988), ainda lutamos por um processo de democratização na EI, enfrentando as dificuldades postas pelas políticas neoliberais vigentes em nosso país.

Segundo Martins e Cavalcante (2005), temos o exemplo de MEC/COEDI (Coordenação de Educação Infantil), em 1993, que retrata o afastamento dos governos neoliberais das questões relativas ao aumento de recursos necessários para garantir a melhoria da educação, propondo projetos de baixo custo como forma de sucateamento da educação destinada à classe trabalhadora.

No entanto, a organização dos movimentos sociais que incluíam estudiosos da área e pessoas que trabalhavam na EI, em consonância com a equipe técnica do Ministério da Educação – MEC -, expuseram sua defesa por uma EI de qualidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LEI. Nº 9.394/96), esclarecendo em seu título V, capítulo I, art. 21, que a educação escolar compõe-se de Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E no capítulo II, seção II, art. 29 e art. 30:

Da Educação Infantil

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Esses artigos expressam oficialmente os avanços conquistados pelos movimentos sociais, em prol de um atendimento de qualidade para crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, a

materialização desses avanços ficou sob o encargo das Secretarias Municipais de Educação, com a responsabilidade de supervisionar e dar manutenção às escolas de EI.

Em relação à finalidade da Educação Básica, em desenvolver integralmente a criança de até 6 anos, priorizando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, é importante destacar que isso só é possível se houver, além da apropriação do conhecimento socialmente desenvolvido, a apropriação dos bens materiais produzidos historicamente.

Apropriar-se somente do conhecimento não é suficiente para a *formação integral* do indivíduo, pois “tem que implicar, necessariamente, a superação do capital e de todas as suas categorias.” (TONET, 2016, p. 54). Desse modo, a formação integral só é possível em uma sociedade sem desigualdade social, em que todos se apropriam materialmente e intelectualmente dos bens produzidos socialmente.

Nesse contexto de mudanças, em 1998, o MEC publica os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, tornando-se um documento importante para a educação brasileira, por ser o primeiro documento oficial com o objetivo de auxiliar os professores de EI no processo educativo da criança de 0 a 6 anos.

O RCNEI é fruto de um amplo debate nacional que contou com a organização de profissionais da área da educação, tornando-se num documento abrangente que obteve ampla divulgação, com grande influência nas instituições de EI, como um guia de reflexão para os professores.

O RCNEI compõe de três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A Introdução do RCNEI “[...] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um **desenvolvimento integral** de suas identidades, capazes de crescerem como **cidadãos** cujos direitos à infância são reconhecidos.” (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 7, Grifo nosso). Partindo dessa citação, é importante ressaltar a impossibilidade de uma formação integral na sociedade capitalista, pois formar cidadão não é o caminho para uma sociedade igualitária. Assim, assevera Tonet,

[...] não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana. Significa ter claro que essas lutas podem, no máximo, ser uma mediação para a emancipação humana, mas nunca tomar o seu lugar. (2016, p. 50)

A questão de formar cidadãos encontra-se em consonância tanto nos documentos oficiais, como RCNEI, quanto nas leis, como a LDBEN, que regem para a EI, por isso a importância de apontarmos sua impossibilidade formar indivíduos mais livres e humanos. Isso porque, na sociedade capitalista, a burguesia se utiliza de todas as esferas (política, social, cultural, etc.) para disseminar a dominação do capital sobre o indivíduo, incluindo a educação escolar. Assim, Segundo Tonet, a sociedade capitalista impõe dois objetivos fundamentais à educação, “a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social).” (2016, p. 54).

Os termos “formação integral”, “desenvolvimento integral”, “educação libertadora, humanizadora e crítica” são de uso frequente no cotidiano escolar. Tonet explicita-os,

Estes conceitos, de modo geral, são abstratos, vazios e com uma forte carga idealista. O defeito fundamental desses conceitos é que eles se referem apenas à subjetividade, à interioridade humana, sem levar em conta a sua essencial articulação com a realidade objetiva. Apontam para um dever-ser sem mostrar como isso se articula com a realidade concreta. Em resumo, propõem a formação integral dos indivíduos sem perceber que ela é impossível sem a supressão radical do capital. (2016, p. 54 e 55)

O autor assevera que o conceito de formação integral é disseminado com uma “forte carga idealista” e, assim, compreendemos que os documentos apontam o desenvolvimento integral da criança somente como tarefa para o professor, sem alertá-lo da impossibilidade de consegui-la na atual sociedade em que vivemos.

Em relação ao educar e cuidar, o documento RCNEI aponta para a necessidade de incorporar de maneira integrada essas duas funções para a EI. O documento entende essa integração do educar e cuidar como um processo de não hierarquização do profissional que trabalha com as crianças pequenas e os que trabalham com as crianças maiores, entendendo que o profissional da creche propicia mais situações de cuidados e o profissional da pré-escola prioriza mais o educar, desse modo, o documento aponta que o educar está intrinsecamente ligado à situação de cuidados com a criança da EI. Ao retratar o significado das duas funções, educar e cuidar, o documento ressalta que,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação

ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23-24)

O RCNEI entende que educar significa situações de *cuidar*, de *brincar* e de *aprendizagens orientadas* visando o desenvolvimento de relações interpessoais e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, como parcelas indissociáveis da EI para o alcance de padrões de qualidade nas instituições escolares. O educar propicia situações que favorecem o desenvolvimento das capacidades infantis, e o cuidado valoriza e ajuda no desenvolvimento destas capacidades.

Os momentos de aprendizagens orientadas, os quais necessitam da intervenção direta do professor, permitem à criança trabalhar com diversos conhecimentos, o que pode ser considerado como o momento de ensino. Porém, o Referencial entende que o ensino deve ser realizado só a partir da proposta do professor, mas “na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 30).

Nesse processo de construção de conhecimento⁷, os erros que as crianças cometem não são vistos como equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem da criança. Em outras palavras, têm “um importante papel no processo de ensino, porque informam ao adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento”. (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 128).

Realmente, o erro no processo de ensino é importante para que o professor possa preparar a atividade educativa de acordo com o que a criança necessita aprender naquele momento, relacionando com o ambiente que ela está inserida, pois o erro mostra, na maioria das vezes, a ausência de conhecimento do conteúdo ensinado. Mas o documento compreende o erro como um processo que a criança irá superar com o tempo, através das relações educativas travadas no ambiente escolar, não apontando como um processo que, com a organização de uma atividade educativa, por parte do professor, a criança venha a superar o erro e elaborar a síntese do conteúdo aprendido.

Nessa perspectiva de aprendizagem posta pelo Referencial, o professor deve atentar para alguns itens na organização do sua atividade educativa:

⁷ A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (Nota de rodapé retirada do próprio documento –RCNEI)

[...] a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem. (BRASIL, 1998, vol.1, p. 30)

De acordo com o RCNEI, o professor deve considerar como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que a criança possui, adquiridos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas. Diante desse modelo de aprendizagem, o problema adquire um sentido importante, quando as crianças buscam solucioná-lo junto com outras crianças. Em relação à aprendizagem dos alunos, ele se refere

(...) à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem ideias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas. [...] Assim, deve-se ter claro que alguns conteúdos conceituais são possíveis de serem apropriados pelas crianças durante o período da educação infantil. Outros não, e estes necessitarão de mais tempo para que possam ser construídos. Isso significa dizer que muitos conteúdos serão trabalhados com o objetivo apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas originais de expressão. (BRASIL, v.1, 1998, p. 50)

A partir desse exposto, entende-se que para o Referencial a criança é dotada de capacidades inatas para atribuir significados particulares ao mundo e à vida, construindo e reconstruindo o conhecimento, a partir das interações com os outros e o meio que a cerca. Assim, a criança elabora hipóteses originais aos objetos que deseja descobrir, reorganizando as hipóteses e produzindo o novo.

Em relação ao caráter educativo, depende-se a possibilidade da abrangência conceitual, desde as aproximações graduais que geram as conceitualizações cada vez mais precisas, em que os conceitos são apropriados pelas crianças durante o período da EI, até as aproximações conceituais, que colaboram na elaboração de hipóteses e na manifestação de formas originais de expressão.

Considerando que as crianças são ativas na construção de conhecimentos, o RCNEI aponta técnicas de ensino para o professor, no sentido de orientá-lo nas ações com os alunos. As ações devem, de um modo geral:

- Partir de perguntas interessantes, que contenham aspectos práticos do dia-a-dia da criança e que estejam relacionadas ao modo de vida do seu grupo social;
- Considerar os conhecimentos das crianças sobre o assunto que vai ser trabalhado;

E, como sugestões das práticas, o professor deve utilizar diferentes técnicas de busca de informações, como:

- Coleta de dados, em que possibilitem à criança buscar diferentes fontes de informação;
- Experiência direta, como passeios aos arredores da escola ou em lugares mais distantes (museus, parques, zoológicos etc.);
- Leitura de imagens e objetos produzidos pelos homens;
- Leitura de livros, enciclopédias revistas e jornais.

Depreende-se, nessas orientações, a delimitação do universo da criança, o qual fica restrito aos aspectos práticos do dia-a-dia da criança, relacionando-se com o modo de vida do seu grupo social e ao conhecimento que ela já tem sobre o assunto que vai ser trabalhado, o qual deve ser considerado. Assim, em situações de aprendizagem, para resolverem uma situação problema, as crianças procuram as soluções entre elas, ou seja, a partir de sua própria vivência, e o professor deve reconhecer as soluções encontradas por elas e socializá-las com a classe.

Vale dizer que o modelo de educação proposto pelo Referencial torna-se um instrumento de reprodução da sociedade capitalista, marcada pela exploração do homem pelo homem, propondo uma aprendizagem imediata, em que a criança fica à mercê de suas ideais iniciais, tornando-se futuramente mão-de-obra barata para o capital.

Concordamos com Arce (2013), quando informa que para o RCNEI, a criança torna-se protagonista na construção do conhecimento a partir da interação entre as próprias crianças, não havendo espaço para a transmissão do conhecimento, uma vez que o documento parte do princípio que não há verdade, e sim verdades, ou seja, vários significados que atribuem um mesmo fato e variadas interpretações apresentadas.

Concordamos, também, que o não diretivismo do processo pedagógico ganha espaço e os saberes do cotidiano da criança são valorizados como sendo úteis ao desenvolvimento infantil, propiciando o conhecimento adquirido de forma prazerosa e não diretiva por meio de

brincadeiras espontâneas e hipóteses das próprias crianças sem meios de superação destas. Desse modo, o documento expressa uma preocupação de não vincular a EI com práticas de escolarização que são características marcantes do Ensino Fundamental.

Assim, o Referencial sendo um documento organizado pelo Estado, torna-se um instrumento ideológico que cumpri os interesses da classe dominante, precarizando a educação escolar pública, como forma de inculcar na classe dominada uma aceitação da sociedade capitalista.

É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes. Por isso, a organização e o controle da educação escolar são tarefas das quais o Estado não pode se desfazer. É uma ilusão pretender organizar um processo educativo que não atenda, mesmo que em formas diversas, os interesses do capital. (TONET, 2016, p. 164)

Posto isso, tanto os documentos oficiais quanto as leis que regem o segmento educacional são instrumentos de reprodução do capital inculcando nos alunos por meio de valores, ideias e comportamentos uma aceitação passiva de uma sociedade desigual, com divisão de classes e exploração do homem pelo homem.

Nesse aspecto, a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art.3º.) e determina como Fundamentos Norteadores das Proposta Pedagógica das Instituições de Educação Infantil (Alínea I), os seguintes princípios:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Fica explícita nessa citação a articulação com a emancipação política, apontando esses conceitos como sinônimo de liberdade humana, como um elevado grau de desenvolvimento da sociedade, sendo que esse discurso está presente nos meios científicos, filosóficos e na linguagem comum. Porém, para que uma proposta pedagógica realmente queira apresentar um patamar mais levado da liberdade humana, é preciso estar articulado com a emancipação humana e não com a emancipação política.

Ainda sobre Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, o Art.3º apresenta as Alíneas abaixo transcritas da Resolução CEB N° 1/1999:

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

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

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

Essa resolução retrata as prioridades que as propostas pedagógicas para EI devem promover, fortalecendo o discurso que é consenso nos documentos oficiais e leis para esta etapa da educação, articulado com a emancipação política.

E, nesse aspecto, Barbosa (2008) alerta sobre a relativização do conhecimento científico presente nesta perspectiva pedagógica,

[...] o ceticismo epistemológico e pedagógico construído a partir do atual contexto político e acadêmico que se converge na defesa de um estilo pedagógico que se orienta primordialmente pelas experiências plurais e flexíveis, associadas à crítica aos ideais modernos de educação que produziu um movimento de relativização do conhecimento cientificamente fundado. O cenário em que se consolida a especificidade da Educação Infantil sugere a tendência cada vez mais comum nas práticas dos professores das instituições educativas em **favorecer experiências individuais das crianças sem** uma preocupação em ligá-las aos conhecimentos cujos sentidos formais e universais ampliam aquelas experiências e permitem uma organização sistemática dos saberes. (BARBOSA, 2008, p. 53)

As tendências pedagógicas que se consolidam na EI enaltecem as experiências individuais das crianças, todavia não há uma preocupação em ampliar essas experiências a partir do conhecimento formal, desse modo, as crianças não desenvolvem capacidades de organizar os saberes, ficando à mercê do senso comum. E, segundo Barbosa, nesse modelo escolar

[...] se altera significativamente o papel da criança e do professor uma vez que se verifica uma relação pedagógica em que o professor figura como aquele que organiza as circunstâncias de aprendizagem, favorecendo assim um complexo conjunto de ações que as próprias crianças desenvolvem, sendo essas as ações que concorrem para promover as aprendizagens daquelas. A perspectiva do ensino é completamente suplantada dos textos em que se defende a educação para o desenvolvimento, ele não

é o eixo sobre o qual as ações educativas são concebidas. Os campos de saberes são substituídos pela necessidade de se observar os sentidos que individualmente as crianças atribuem aos objetos de suas experiências e estas últimas figuram como uma ação que se dá invariavelmente sob certas circunstâncias adequadamente planejadas. (2008, p. 60 - 61)

Lutar por instituições de EI que priorizem uma educação escolar de qualidade requer compreender que “este objetivo não é alcançável no interior do capitalismo e, nesta situação de crise estrutural, cada vez menos. Nele, embora uma certa universalização quantitativa ainda seja possível, o rebaixamento da qualidade é um fato cada dia mais gritante.” (TONET, 2016, p. 120). Uma educação de alta qualidade só é possível em uma sociedade comunista. Todavia, não podemos abrir mão de encarar as determinações das políticas públicas, por mais que se acredite que reivindicar por melhorias é o caminho para se conquistar algo. É importante compreender que as mudanças radicais na educação, só se viabilizam se houver mudanças nas bases que sustentam a organização da sociedade. E, precisamos ter consciência para assim não nos iludirmos com grandes mudanças na educação sem mudarmos a organização da ordem social da sociedade atual. Segundo Tonet:

No entanto, a hegemonia deste processo, embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa. Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que, em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa. (2013, p. 5)

Assim, pensar em EI como uma instituição escolar, requer pensar na base política que rege a sociedade em que se insere, visto ser ela que determina todo segmento educacional, cujas ações dão continuidade à perpetuação do capital.

Tendo em vista, concordamos com Arnoni (2016b) ao explicitar que, para ocorrer uma transformação social emancipadora, é necessário vincular as nossas ações educativas em estratégia global, para que o homem possa usufruir tanto dos bens materiais quanto dos bens espirituais que por ele foram criados. A análise dos documentos cria condições para o professor questionar o direcionamento que propõe, segundo as categorias emancipação humana ou emancipação política, podendo colocar-se contra e, assim, transformar sua aula numa atividade educativa que, mesmo pontual, fará diferença na formação humana de seus alunos. Nesse

processo de questionamento, o professor percebe-se parte constitutiva desta sociedade e participa ativamente para sua manutenção ou na sua contestação, via atividade educativa.

Em vista disso, no decorrer do texto apontamos a impossibilidade de a educação escolar desenvolver integralmente o aluno, pois só é possível esse desenvolvimento em uma sociedade humanamente emancipada, por esse viés apresentamos a atividade educativa de caráter emancipador pautada em preceitos marxianos, possibilitando ao professor contribuir com a luta por uma sociedade plenamente livre do capital.

Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento. (TONET, 2016, p. 71)

Assim, a atividade educativa de caráter emancipador é uma possibilidade para o professor contribuir com a formação de alunos conscientes de sua atuação na sociedade e a possível transformação por uma sociedade plenamente livre.

2. 3 Atividades educativas de caráter emancipador

Os documentos oficiais para EI pautam-se no preparo do educando “para o exercício da cidadania e o respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2012) e, em sua maioria, ressaltam que a instituição de EI deve proporcionar o desenvolvimento integral da criança, contemplando os seguintes aspectos: formação moral, intelectual, artística e cultural.

Podemos, assim, afirmar que os princípios da emancipação política – cidadania e democracia – que reproduzem a desigualdade social nesta sociedade também estão presentes nas legislações e documentos oficiais da EI analisados, sem referendá-los teoricamente. A ausência de fundamentos teóricos que explicitem a concepção de tais termos abre um leque de possibilidades de interpretações ou a alternativa de ignorá-los, o que inviabiliza a discussão dos manuais pedagógicos pelos seus pares. E, desse modo, a liberdade limitada posta pelos documentos não é suficiente para se pensar na formação integral dos alunos, porque,

Liberdade é autodeterminação e autodeterminação só pode ser coletiva. Liberdade só pode existir onde sejam os indivíduos humanos a dirigir o processo social. Mas esta regência do processo social só pode existir quando houver uma base material que permita isso. A solidariedade nos diz muito claramente isso. Faz dois mil anos que o cristianismo prega o amor ao próximo e por que não se ama o próximo? Porque em uma sociedade onde há exploração do homem pelo homem não é possível; por que a

realidade material impede isso. Ela nos faz todos opostos uns aos outros, nos faz concorrentes uns dos outros. (TONET, 2007, p.16)

Entendendo que a liberdade só pode existir quando os homens começarem a dirigir o processo social e que isto só será possível quando houver uma base material que o permita, é possível afirmar que este sistema de classes sociais inviabiliza o desenvolvimento de um sistema educacional voltado à formação integral do aluno.

De acordo com Mézáros,

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (2005, p. 76- 77)

E, por esse motivo uma sociedade humanamente emancipada é que poderá acarretar uma formação integral e está, reproduzir a sociedade humanamente emancipada, sendo a objetividade o momento predominante desta relação. Neste contexto, o que pode ocorrer hoje são atividades de caráter emancipador que poderão colaborar para a luta contra o capital.

À vista disso, Tonet propõe as atividades educativas emancipadoras que exigem do professor,

[...] em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade. [...] Em segundo lugar, é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua. [...] Em terceiro lugar, implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participarem ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. (2006, p. 10 - 11)

Os três aspectos propostos para a elaboração da atividade educativa assegura sua inserção na realidade social e, por esse motivo, a possibilidade de o professor enfrentar as

determinações dos manuais pedagógicos, como o livro didático, entendendo-os como elementos mercadológicos que dirigem sua ação docente.

Por isso mesmo, toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. (TONET, 2016, p. 37)

Na reprodução social da sociedade capitalista prevalecem os interesses das classes dominantes, o que impossibilita estruturarmos uma educação voltada à emancipação humana, em todos seus segmentos. É por isso que Tonet (2016) explicita que a educação emancipadora só é possível com a superação da lógica do capital pela sociedade comunista, que teria o trabalho associado como via de superação dessa sociedade.

Nesse contexto, Arnoni (2007) propõe a atividade educativa e a Metodologia da Mediação Dialética. E, nesse contexto, Arnoni (2016b), assevera,

Tendo como pressuposto básico que a aula atende aos propósitos desta sociedade atual, atuando na sua manutenção, é possível concluir que qualquer mudança neste modelo de aula burguesa depende da mudança na organização desta sociedade burguesa, composta por classes sociais. Neste aspecto, o que se mostra factível é a possibilidade do professor compreender teoricamente a situação da escola brasileira nesta sociedade capitalista, ao mesmo tempo, que compreende uma proposição teórica e metodológica que lhe permita reorganizar sua aula numa atividade educativa, valorizando o ensino e a aprendizagem dos bens culturais, em especial, do conhecimento histórico produzido socialmente. (ARNONI, 2016b)

Como já apontamos, o trabalho é o ato fundante do ser social, Arnoni (2016) explicita que o trabalho universal permite a análise do uso em que cada modelo de sociedade faz dele e por esse viés podemos estendê-lo à educação escolar, possibilitando ao professor fazer uma análise histórica sobre como as diversas sociedades organizam o seu sistema econômico, social e político, no sentido de preservá-las hegemônicas. Em relação à crítica marxista ao sistema político que determina a educação escolar e todo seu sistema, a autora ressalva que é o professor que proporciona as mudanças no cotidiano escolar, compreendendo a contradição dos sistemas hegemônicos e a necessidade de mudanças na aula.

Nesse contexto, Arnoni (2016) aponta a necessidade de o professor compreender a proposição teórica e metodológica da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2014, 2016), produzida pela autora, como alternativa de superar a aula burguesa pela atividade educativa. A autora pauta-se nesta asserção marxiana de trabalho universal e elabora a

concepção da atividade educativa universal, que tem os fundamentos básicos do trabalho universal, em que o produto é um valor-de-uso, que possibilita o homem desfrutar da aplicação de suas próprias forças físicas e forças espirituais. E, no processo educativo cria a “[...] possibilidade de o professor e o aluno fruírem da aplicação da própria força intelectual na formação omnilateral que representa a conquista da emancipação humana”. (ARNONI, 2016b)

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio. (MARX, 1998, p. 300).

A partir dessa citação, Arnoni (2016a) expõe a similaridade entre a atividade laborativa, exposta na citação, e a atividade educativa.

Entendendo que não há identidade entre atividade laborativa e atividade educativa, aponto as similaridades entre ambas, em especial, a do professor e alunos fruírem dos conceitos científicos, podendo utilizá-los no seu cotidiano, numa compreensão histórica do papel social que o sistema político atual lhe impõe.

Por esse viés, concordamos com Arnoni (2014), que ao discorrer sobre o conhecimento historicamente produzido, tratando-o como força produtiva e meio de produção, leva a classe dominante a enfrentar necessidades contraditórias, instalando a contradição que faz parte da história da escola brasileira, entre privatização e a socialização do conhecimento. E quando ocorrem essas contradições no sistema capitalista, buscam meios para amenizá-las, criando estratégias que privatizam o conhecimento, via documentos oficiais (parâmetros curriculares, referenciais curriculares, legislações e etc.), que fragmentam os conceitos, diluindo-os nas tarefas escolares.

A validação acadêmica de um texto, assim como, de um manual didático, exigem clareza conceitual e referências bibliográficas básicas, o que permitiria ao professor, analisar as atividades que o autor propõe para os alunos, em dois quesitos essenciais, na questão conceitual e na metodológica. Por outro lado, sonegar estas informações básicas ao professor e apresentar-lhe as atividades prontas para serem aplicadas com os alunos, é desvalorizá-lo profissionalmente, além de colaborar para a improvisação da aula. (ARNONI, 2014, p. 9)

Contudo, apontamos a necessidade de o professor compreender a dinâmica da realidade e assim buscar alternativas de organizar sua aula na perspectiva da emancipação humana, como práxis educativa⁸.

É fundamental que o professor possa optar conscientemente pela proposição de aula na perspectiva da formação omnilateral do homem, entendendo e enfrentando os limites e as dificuldades postas pela sociedade atual, visto que, necessita de tempo, de espaço e dos recursos necessários para o estudo, o planejamento processual, o desenvolvimento do conceito com o aluno e a análise da práxis educativa. (ARNONI, 2014, p. 10 - 11)

No entanto, podemos realizar atividades educativas de caráter emancipador, o que parece ser pouco diante da extensão do problema que o capital acarreta à vida humana. Mas, acreditamos que as atividades educativas de caráter emancipador são de grande validade, levando o aluno a superar as ideias iniciais e elaborar a síntese do conceito ensinado pelo professor. Assim Arnoni (2016b), assevera,

Nesta complexa situação, a concepção de trabalho universal (MARX, 2008) possibilitou-me elaborar a proposição teórica e metodológica da atividade educativa (ARNONI, 2016) que se perspectiva por uma formação omnilateral, com o objetivo de ensinar ao aluno um dos mais valiosos bens culturais, o conhecimento humano histórico e socialmente produzido, cuja unidade é o conceito. O objetivo é proporcionar ao professor e ao aluno a compreensão das relações materiais e sociais postas pela sociedade atual para que conscientemente possam lutar contra manutenção do que está posto, como a aula burguesa, via atividade educativa.

Diante desse contexto, Arnoni (2014a, 2014b, 2016a, 2016b.) desenvolve a Metodologia da mediação Dialética – M.M.D., uma teoria pedagógica que possibilita o professor negar o modelo de aula que está posta e propor atividade educativa pautada na mediação dialética e pedagógica, orientando o professor na organização e no desenvolvimento do conceito com o aluno, em um movimento dialético em espiral crescente e infinita e propiciando ao aluno a superação das ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado e assim perspectivar a emancipação humana.

Neste contexto global, sob o domínio do capital, a proposição teórico-metodológica da atividade educativa traz ao professor, a possibilidade de ele, não só a) compreender a intervenção política partidária no direcionamento da educação escolar, como

⁸ “Usamos a palavra práxis para explicitar a dimensão filosófica do trabalho teórico-prático que o professor desenvolve em uma aula, entendendo-o como práxis, a ação do ser social, na qual se expressam os diferentes graus de compreensão (consciência) da relação teoria e prática.” (OLIVEIRA, ALMEIDA, ARNONI, 2007, p. 125)

também, b) vislumbrar a alternativa de superação do modelo burguês da aula, oficialmente declarado, c) sem a ingenuidade de institucionalizá-la. Portanto, o desenvolvimento da atividade educativa em sala de aula, é um enfrentamento individual e pontual, por dois motivos teóricos: 1º. A particularidade do ser social forma-se na relação de contradição que ele estabelece entre sua subjetividade singular e a objetividade que lhe é socialmente posta, em âmbito geral, ou seja, determinada pelo sistema político que se encontra no poder. 2º. Nesta relação particular de cada ser social (singularidade x generalidade), a objetividade predomina sob a subjetividade, com diferentes nuances, desde os que a determinam, beneficiando-se dela via exploração dos mais desfavorecidos, como estes, que se submetem à exploração, pois, vêm nela, o modo de sua existência. No entanto, não se pode negar que o ser social tenha intencionalidade própria, o que lhe permite organizar sua ação docente de forma diferente do que lhe é oficialmente imposto, como atitude pontual de enfrentamento do sistema que lhe oprime. Podemos, sim, comentar que se esta atitude particular do professor estivesse articulada ao movimento global de enfrentamento ao sistema capitalista, ela ganharia mais força. Porém, negar que ela tenha efetividade é negar a contradição inerente à nossa formação como ser social. (ARNONI, 2016b)

Portanto, a aula pautada na atividade educativa perspectivando a emancipação humana é uma alternativa para o professor superar a aula burguesa, potencializando o entendimento teórico da sala de aula. E, para o próximo capítulo iremos nos aprofundar na discussão da M.M.D. como uma alternativa metodológica para o professor.

CAPÍTULO III

3 A AULA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A POSSIBILIDADE DE SE PENSAR EM UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA A SUPERAÇÃO DA AULA BURGUESA

Quando analisamos os documentos oficiais para a EI e apontamos suas propostas de “educar para cidadania” e “formação integral da criança”, esclarecemos que as políticas educacionais e os documentos que regem para organizar o funcionamento das instituições de EI são materialização de uma sociedade capitalista e a educação sendo um poderoso instrumento para a formação do indivíduo, torna-se também um poderoso instrumento ideológico para perpetuação do capital. Segundo Tonet (2006), a parte da educação que se refere a uma formação integral, “[...] nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital.” (p. 4).

A educação pública em todos seus segmentos torna-se um aparato do Estado, que define os currículos, conteúdos e conceitos a serem transmitidos aos alunos. E por esse viés educacional não há possibilidades de uma formação integral, pois esta formação que está posta nos documentos oficiais apresenta conteúdos fragmentados e que condizem com a reprodução do capital. Tonet (2006) ressalta que a educação é um forte instrumento para a formação do indivíduo, porém, na sociedade capitalista a educação é organizada a serviço de reprodução das ideias e interesses da classe dominante, e ainda aparentam em seus discursos, via políticas educacionais, uma formação de qualidade e acessível a todos, “[...] enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia.” (2006, p. 9).

Mészáros (2005) retrata a função da educação institucionalizada na sociedade capitalista, buscando apontar como se conduz a perpetuação do capital a partir da educação.

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 imposta. (p. 35)

E a questão crucial sobre o domínio que o capital estabelece sobre os indivíduos, utilizando o sentido amplo que se coloca a educação, é a internalização pelos indivíduos de legitimar sua posição que o capital lhe atribui na hierarquia social, estipulando condutas adequadas e consideradas “certas” nesse contexto social. Desse modo, consideram-se que as instituições formais de educação são uma parte importante no processo de internalização (MÉSZÁROS, 2005).

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

A educação formal é uma parcela importante no processo de induzir, dentro dos seus limites institucionalizados, a aceitação e a conformidade dos princípios tidos como verdades pela classe dominante, como forma de manter a hierarquia da sociedade capitalista, prevalecendo a divisão de classes, e cada qual, aceite sua posição na ordem vigente do capital. Porém, Mészáros afirma “[...] que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (2005, p. 45). Desse modo, mudanças na educação formal não são somente necessárias, são essenciais, e é de extrema importância reivindicarmos por uma educação plena. Mas, o autor assevera que não há possibilidade de haver uma reforma na educação formal através de uma mudança institucional isolada, pois o que existia antes das reformas será restabelecido, ocorrendo o fracasso por desafiar a autoridade global do capital. Assim, aponta o que é necessário para ter verdadeiras mudanças em âmbito educacional,

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. 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 abrangente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 47)

E são alternativas concretas que Arnoni (2016b) apresenta ao professor, como uma “atividade de ‘contra-internalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56). Sendo assim, Arnoni (2016b) explicita a necessidade de o professor fundamentar-se de bases marxistas, para compreender o modelo educacional que temos

atualmente, para negá-lo e produzir críticas que expressam as mazelas educacionais, mas que também abra possibilidades de se pensar em uma aula pautada em fundamentos marxianos.

Constata-se, assim, que os fundamentos marxianos explicam, ao mesmo tempo, o movimento complexo do modo de produção capitalista e a possibilidade de negá-lo. E, neste aspecto, abre-se também a possibilidade de se investigar a origem histórica da aula e, a partir dela, produzir críticas que explicitam seu vínculo com a burguesia e as mazelas educacionais que dele decorrem, como também, o entendimento da possibilidade ou da impossibilidade de se propor um sistema educacional brasileiro pautado nos fundamentos marxianos, gerando distintas informações teóricas e metodológicas voltadas para a sala de aula. (ARNONI, 2016b)

Ao negarmos o sistema capitalista não basta fazer a crítica e não proporcionar mudanças concretas, por isso o estudo dos fundamentos marxianos é importante para compreendermos a ordem social regida pelo capital, e a impossibilidade de propormos um sistema educacional pautado nos fundamentos marxianos, sem mudarmos radicalmente todo o sistema, mas também temos a possibilidade de proporcionar mudanças mais pontuais, nas brechas do capital.

De acordo com Arnoni (2016b) há uma rica produção em que discorre sobre a discussão da escola pública a partir dos preceitos marxianos, mas ainda não alcançou o chão da escola, o cotidiano da sala de aula, e sendo inúmeros motivos para tal situação, a autora enfatiza que um dos elementos que mais dificulta seria,

[...] a passagem do campo teórico dos fundamentos marxianos e das críticas, dele decorrentes, para a prática de sala de aula, ou melhor, a relação dialética que o professor estabelece entre os fundamentos marxianos e o conceito a ser ensinado, para organizar metodologicamente o conceito para o ensino e a aprendizagem do aluno. (ARNONI, 2016b)

Os professores que vivenciam esta realidade escolar e ficam à mercê da precarização do ensino público, que não permite compreenderem a realidade como uma síntese de várias determinações, sendo assim, o professor quando realiza a análise sobre o fracasso escolar não se fundamenta na diversidade das relações que impedem o desenvolvimento da ação educativa, sendo um deles, o modelo que predomina de aula burguesa. (ARNONI, 2016b).

Nessa perspectiva, Arnoni (2016b) expõe a necessidade de o professor compreender a proposição teórica e metodológica de uma aula pautada nos preceitos marxianos, e conseguinte compreender a atividade educativa a partir da emancipação humana e mediação, para assim questionar atual situação escolar que é posta para o professor, e buscar meios de superar a aula burguesa.

Desse modo, a partir do trabalho universal elaborado por Marx, Arnoni autora desenvolveu a concepção de atividade educativa universal, que se fundamenta nos elementos que congregam no trabalho universal. Seguindo essa concepção de aula,

Neste aspecto, entendia que a atividade humana educativa, assim como o trabalho, a atividade humana laborativa, deveria conter as possibilidades de transformar o pensamento do aluno e os produtos de seu pensamento, ou seja, promover a superação das ideias iniciais pela elaboração conceitual. (ARNONI, 2016b)

A partir dessa concepção, Arnoni (2016) apresenta atividades educativas pautadas em fundamentos marxianos, como alternativas para o professor compreender a necessidade de negar a aula burguesa e realizar mudanças em sua aula perspectivando a emancipação humana.

Visto isso, pensamos que, no espaço contraditório que brota da luta de classes, embora não se possa pretender uma educação emancipadora em seu conjunto, podem-se realizar, juntamente com as lutas conjuntas das classes subalternas, *atividades educativas* de caráter emancipador, ou seja, revolucionário. Antes que alguém possa pensar que isso significa qualquer tipo de doutrinação, esclareçamos que, para nós, *revolucionário* é o acesso ao que há de mais elevado, hoje, no âmbito do saber, nas suas mais diversas manifestações. (TONET, 2016, p. 56 – 57)

Uma educação emancipadora não é possível na sociedade capitalista, pois só ocorreria se houvesse uma mudança em todas as esferas da sociedade, uma revolução. Porém, podemos contribuir para perspectivar a emancipação humana, e construir uma sociedade mais igualitária, assim a atividade educativa de caráter emancipador é uma via para o professor contribuir com a luta por uma sociedade livre das mazelas do capital.

A mediação como nossa categoria de análise torna-se uma ferramenta importante para essa perspectiva teórica que pautamos, sendo que por meio da mediação “[...] concebida como uma totalidade, na qual se articulam o fundamento – materialismo histórico e dialético (método), a metodologia (operacionalização desse método) e a lógica que norteiam esses processos.” (ARNONI, 2016b), o professor tem a possibilidade de perspectivar a formação intelectual do aluno e também perspectivar a emancipação humana.

Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. É apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido. (TONET, 2016, p. 71)

Para que a mediação tenha o sentido de mudança no âmbito escolar, o professor precisa compreendê-la a partir dos preceitos marxianos pautada na ontologia do Ser social, entendê-la como uma categoria dialética que congrega outras categorias (singularidade, particularidade, generalidade, movimento, contradição, superação e momento predominante), e assim ter a possibilidade de desenvolver atividades educativas perspectivando a emancipação humana. Assim, o intuito do texto é dar possibilidade para o professor transformar sua aula, apesar das determinações postas pelos documentos oficiais e leis, a atividade educativa de caráter emancipador é realizada nas brechas do capital.

A partir desse contexto, Arnoni (2014, 2016), propõe como alternativa para a superação da aula burguesa a Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D, “[...] que orienta o professor na aplicação ou concretização dos fundamentos marxianos da atividade educativa no desenvolvimento do conceito com o aluno durante a sua prática”. (Arnoni, 2016a), porém, para que o processo da M.M.D. seja efetivo é necessário que o professor a compreenda, para assim, aplicá-la em sua aula. Mas, que fique claro

[...] não temos a ingenuidade que esta proposição teórico-metodológica pautada em princípios marxianos promova transformações em âmbitos gerais (escolas, municípios etc) e, sim, transformações conceituais particulares e pontuais nos professores, que compreenderam a situação escolar pelo prisma teórico exposto e que estejam preparados para aproveitarem as brechas deixadas pelo sistema educacional, para desenvolverem a atividade educativa. Por outro lado, acreditamos que os dados obtidos em relação ao conceito ensinado, à participação dos alunos, bem como, ao seu desempenho profissional, constituir-se-ão no motivo que o levará, ou não, a optar pela atividade educativa. Se houver a opção consciente, ela desencadeará o aprofundamento dos estudos marxianos e, assim, explicita-se teórico e metodologicamente a relação teoria e prática, sem privilegiar uma ou outra dimensão da atividade educativa. (ARNONI, 2016a)

Portanto, não é possível uma formação integral em uma sociedade capitalista, mas isso não quer dizer que é impossível construirmos uma sociedade plenamente emancipada, como já apontamos nesse texto, o sistema capitalista é contraditório e muitas vezes não consegue o domínio sobre tudo, pois ficaria sob pena de se autodestruir. Desse modo, o que podemos e devemos fazer nas brechas do capital são atividades educativas que contribuam para a construção de uma sociedade que possibilitará a formação plenamente integral do indivíduo, e o que Arnoni (2014, 2016) propõe é justamente isso, atividade de caráter revolucionário. Sendo que, a atividade educativa na perspectiva da emancipação humana, como possibilidade de intervir, de modo pontual, na formação do professor e do aluno, perspectivando a emancipação humana, se situa na contramão das determinações impostas para a educação escolar pela sociedade em que vivemos atualmente. A atividade educativa é a unidade da educação escolar,

que não deve ser fragmentada, em razão de ser formada pela relação pedagógica de mediação dialética entre o professor e o aluno por via do conceito veiculado pela linguagem e desenvolvido pela M.M.D., sendo ela (atividade educativa) a superação da aula burguesa atual. Como já falamos não há possibilidade de mudar todo o sistema educacional, pois isso só ocorreria se as bases econômicas e políticas mudassem também, então temos que propor atos pontuais, como a aula.

3.1 O planejamento processual da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana

Antes de analisarmos a parte prática da atividade educativa que se viabiliza pela Metodologia da Mediação Dialética, Arnoni (2014, 2016) propõe o planejamento processual da atividade educativa, sendo a ação em que o professor organiza o processo da atividade educativa, antes de desenvolvê-la com os alunos na prática educativa. Desse modo, o planejamento processual se articula em três fases:

1ª. Fase da atividade educativa: está pautada em planejar a intencionalidade da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana. Nessa fase o professor estuda duas áreas de conhecimento, a que produz os conceitos selecionados para a aula e a área de Ciências Humanas que informa a questão pedagógica da aula. Para orientar os estudos referentes à segunda área de conhecimento, que se viabiliza pelos fundamentos marxistas, são elaboradas três questões com as seguintes respostas, que conceituam a atividade educativa e fundamentam a ação do docente e a direção que deve seguir; assim o professor operacionaliza a intencionalidade da docência.

Por que ensinar na perspectiva da emancipação humana? Para proporcionar a compreensão e o desfrute do conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente. Mas, para que isto se efetive na atividade educativa perspectivando a emancipação humana, é preciso considerar a relação que se estabelece entre a sociedade capitalista e a educação escolar, e a influência desta relação na função social da escola pública brasileira.

O que ensinar na perspectiva da emancipação humana? O professor deve ensinar os conceitos, que é a unidade do conhecimento socialmente produzido e validado academicamente como patrimônio intelectual. É necessário que o professor compreenda os conceitos a serem ensinados, sendo fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser social.

Como ensinar na perspectiva da emancipação humana? O professor organiza metodologicamente o conceito educativo com o aluno, através da parte instrumental da atividade educativa, a “Metodologia da Mediação Dialética”, que tem como característica a linguagem em todas as modalidades e a avaliação processual na prática educativa, com vista à valorização do ensino comprometido com a aprendizagem conceitual do aluno.

2ª. Fase da atividade educativa: o professor irá planejar a prática educativa e aplicar as etapas sequenciais da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. Primeiramente, seleciona e estuda o conceito a ser ensinado, em sua totalidade, investigando seus nexos internos, que se relacionam histórica e dialeticamente em seu interior, e os nexos externos que se relacionam com os fenômenos naturais, biológicos e sociais, elaborando um texto e citando a referência bibliográfica. Em seguida, planejar questões para organizar o conceito metodologicamente, a partir dos pressupostos dialéticos de cada Etapa da M.M.D., que se viabiliza pela linguagem mediada, pautada na mediação dialética e pedagógica, que se estabelece entre o professor e o aluno no decorrer da operacionalização das Etapas da M.M.D.

1ª. Etapa da M.M.D. – Resgatando: A partir dos estudos dos conceitos (nexos internos e externos) a serem ensinados, o professor, através de diferentes linguagens (jogos, entrevistas, questionários, observações, etc.), elabora questões investigativas que resgate as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito científico a ser ensinado; depois compara essas ideias iniciais com o conceito científico; para assim identificar a contradição que estabelece entre ambos, com vista a organização da próxima Etapa, o problematizando.

2ª. Etapa da M.M.D. – Problematizando: o professor elabora a questão-problema, capaz de gerar contradição entre os polos (polo do conceito e polo das ideias iniciais), e assim verifica se as respostas dos alunos demonstram que perceberam a contradição entre suas ideias iniciais e o conceito científico, se não houver compreensão dos alunos, é necessário uma nova questão-problema, e quando perceberem a contradição, o professor resgata os dados para planejar a Etapa seguinte.

3ª. Etapa da M.M.D. – Sistematizando: o professor deve promover discussões sobre as repostas da questão-problema e, a partir disso, elaborar questões sistematizadoras com os alunos na prática educativa, para que mentalmente os alunos promovam a superação das ideias iniciais na elaboração do conceito. O professor deve sistematizar e escrever de forma organizada o conceito ensinado, possibilitando aos alunos consultá-lo assim que necessário. E verificar se os alunos realmente superaram suas ideias iniciais e se demonstraram compreensão conceitual.

4ª. Etapa da M.M.D. – Produzido: é neste momento que o professor e os alunos avaliam a efetividade da atividade da mediação dialética e pedagógica. A partir do sistematizando, o professor elabora questões avaliativas para os alunos expressem o conceito ensinado, aprendido na prática educativa. O professor analisa as produções dos alunos no decorrer das Etapas da M.M.D., principalmente as Etapas do Resgatando e do Produzindo, verificando se os alunos aprenderam por compreensão o conceito ensinado. As Etapas que precedem a Metodologia da Mediação Dialética geram contradição (categoria dialética), e o momento predominante, tornando-se não um movimento linear como desenvolve no ensino escolar atual, mas um movimento espiral, em que “[...] o ponto de chegada do processo de ensino, um conhecimento provisório que se torna imediatamente novo ponto de partida, constituindo-se em etapa imprescindível para avaliar o referido processo espiral” (ARNONI, 2014, p.112).

3ª. Fase da atividade educativa: depreende da dimensão teórica, e o professor avalia a atividade educativa em sua totalidade, para analisar as transformações subjetivas no professor e no aluno (conhecimento/valores/concepções/afetividade etc.) e objetivas na classe, na escola como um todo (participação/questionamentos/interesse, amizade etc.) e a ausência de elementos necessários à efetividade da atividade educativa.

3.2. Análise de uma aula pautada na Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D: para se pensar em novas possibilidades de aula para a EI nível pré-escola

A proposta de aula como práxis educativa que iremos analisar, foi aplicada por bolsistas do Programa Núcleo de Ensino UNESP-IBILCE de São José do Rio Preto – SP, com a orientação da Professora Dr^a Maria Eliza Brefere Arnoni, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, porém a aula pode ser aplicada para a pré-escola, com o acréscimo de outra modalidade da linguagem mediada, como por exemplo, filmes, livros infantis, jogos e etc.

Inicialmente a proposta da aula é trabalhar o conteúdo de ensino: “Planta Carnívora”, sendo assim, seguindo o planejamento processual elaborado por Arnoni (2014, 2016), temos o seguinte:

Na **1ª. Fase da atividade educativa:** o professor primeiramente precisa entender as relações entre os planos econômico, político, cultural e social que sustentam a práxis social e investigar sobre a função social da escola e o importante ato de ensinar o conhecimento científico sistematizado. Faz-se importante que o professor escreva um texto sobre o assunto investigado. Em seguida, é de suma importância a pesquisa e o estudo dos conceitos filosóficos

de totalidade, Ontologia do ser social, mediação dialética e pedagógica, Metodologia da Mediação Dialética e planejamento processual, pois são esses fundamentos pedagógicos de cunho filosófico a base para a efetividade da prática educativa; e também é necessário que o professor escreva um texto acadêmico com citações da bibliografia consultada, para melhor organizar-se durante seu planejamento. E, depois do estudo dos fundamentos do desenvolvimento histórico da sociedade e dos fundamentos pedagógicos, o professor estuda os fundamentos específicos do conceito ensinado. Assim, o conceito “Planta carnívora” é analisado na perspectiva da totalidade, identificando seus nexos internos e externos, pesquisando a planta em si, o ambiente em que está inserida e a relação da planta com o ambiente. Também é importante conhecer um exemplar de planta carnívora, encontrado em floriculturas locais. Portanto, a 1ª fase do planejamento processual se propicia antes do momento aula. (ARNONI, 2016b)

Exemplo de um texto acadêmico sobre o conceito: Planta Carnívora⁹

Conteúdo: **PLANTAS CARNÍVORAS**

As plantas carnívoras ou insetívoras formam um grupo não natural, ou seja, não há ancestral comum obrigatório, sendo cerca de 640 espécies divididas em 18 gêneros e 10 famílias, apresentado diferenças morfológicas e fisiológicas apreciáveis. No Brasil, existem mais de 80 espécies diferentes (exceto pela Austrália, o Brasil é o país que mais tem espécies carnívoras no mundo). Elas crescem principalmente nas serras e chapadas, e podem ser encontradas em quase todos os estados, sendo mais abundantes em Goiás, Minas Gerais e Bahia.

O que as plantas carnívoras têm em comum com as outras plantas, é o fato de, como qualquer planta, as carnívoras são autotróficas, ou seja, são capazes de produzirem o próprio alimento, transformando a energia solar em energia química, armazenada em forma de açúcar. E, o que difere a planta carnívora das outras plantas é a sua capacidade de atrair, capturar e digerir formas de vida animal. As carnívoras possuem dispositivos especiais que são verdadeiras armadilhas, derivadas das folhas e utilizadas para atrair e assim capturar presas

⁹ GUIMARÃES, E. F.; PILIACKAS, J. M.; NOTARE, M. **Plantas Carnívoras**. Revista Habitat, 2003. Disponível em: <http://editoramarcelonotare.com/10.html> Acesso em: 13/08/16

Plantas Carnívoras do Brasil e do Mundo. Disponível em: <http://www.ladin.usp.br/carnivoras/Portugues/first.html> Acesso em: 13/08/16

Quem são e onde vivem as perigosas Plantas Carnívoras? Correio Ciência, Divulgação Científica, 2009. Disponível em: <https://correiociencia.wordpress.com/2009/07/06/quem-sao-e-onde-vivem-as-perigosas-plantas-carnivoras/> Acesso em: 13/08/16.

pequenas, como insetos. Essas presas são digeridas por intermédio de enzimas secretadas pelas próprias plantas.

Porém, existem várias formas e funcionamento de folhas modificadas. Iremos citar algumas para demonstrar o funcionamento do processo de atrair e capturar a presa a partir de suas folhas.

A mais conhecida é do gênero *Dionaea*, que suas folhas formam um tipo de jaula que se fecha rapidamente quando um pelo muito fino é pressionado.



Dionaea

A planta do gênero *Drosera* libera a partir de suas folhas um odor que atrai os insetos, secretando uma gotícula de glicose que deixa a sua presa grudada em seus tentáculos.



Drosera

As plantas carnívoras do gênero *Nepenthes* Linnaeus compreendem cerca de 80 espécies, sendo encontradas no Sudeste da Ásia, Austrália, Sri Lanka, Madagascar e Seichelles. Em relação às folhas modificadas, formam um tipo ânfora¹⁰, ou ascídio¹¹. Sendo assim, os ascídios comportam uma tampa que tem como utilidade proteger a armadilha, impedindo que trasborde com as chuvas e se quebre.

¹⁰ Jarra, jarro, vaso e etc.

¹¹ Órgão em forma de urna, constituído pelas folhas de certas plantas carnívoras.



Nepenthes Linnaeus

As do gênero Sarracenia Leucophylla têm as formas da folha semelhante às Nepenthes, e suas folhas modificadas possuem a capacidade de armazenar uma quantidade de água e enzimas digestivas, fazendo com que os pequenos insetos que entram na armadilha fiquem presos. Pois, os insetos que entram nos ascídios se molham no líquido contido no interior da armadilha e não conseguem sair, pois as paredes internas ficam lisas.



Sarracenia Leucophylla

Em relação a todas as plantas carnívoras, as do gênero Utricularia são as que possuem a armadilha mais fantástica: um mecanismo capaz de capturar micro-crustáceos, que são estruturas muito pequenas, chamadas de utrículos¹² com cerca de 2 milímetros, e funcionam como um bomba de sucção, capturando pequenos animais que encostam em estruturas semelhantes a gatilhos

¹²É cada uma das pequenas formações vesiculares (homólogas das folhas) que existem nas plantas do gênero Utricularia, da família das Utriculariáceas, e que se comportam como os órgãos de captura da presa noutras plantas carnívoras.



Utricularia

As plantas carnívoras são exemplos notáveis de adaptação a ambientes severos, em solos pobres em nutrientes, a maioria em solos encharcados como brejos, de pH baixo (ácido), e às vezes pedregosos. A falta de nutrientes, principalmente o nitrogênio, torna-se um fator crítico, limitando o crescimento das plantas em geral. Porém, durante seu processo evolutivo, as plantas carnívoras desenvolveram métodos para aprisionar e digerir animais pequenos e desse modo, utilizar de suas proteínas (ricas em nitrogênio), como fontes de nutrientes. Criaram capacidades de sobrevivência sob condições de estresse que a maioria das outras plantas não aguentaria viver.

2ª. fase da atividade educativa: o professor organiza metodologicamente o conceito para desenvolvê-lo junto aos alunos, através da mediação dialético-pedagógica que se expressa na M.M.D.

1ª. Etapa da M.M.D. – Resgatando: (Ponto de Partida) São elaboradas questões investigativas sobre a Planta Carnívora, como por exemplo: “*Vocês sabem o que é uma planta carnívora?*” E as ideias iniciais dos alunos apresentam aspectos relacionados aos animais, como, morder, comer, tem boca e dente, aspectos sobre ideias fantasiosas sob influência de desenhos animados, e também, não relacionam o conceito com o grupo de plantas que já estudaram. Sendo assim, ocorre a necessidade de elaborar outra questão: “*Como a planta carnívora se alimenta?*”. As análises das respostas, demonstram que os alunos acreditavam que a planta carnívora tivesse sistema digestório: boca, dentes e que são bem grandes e que não fizesse fotossíntese, sendo assim, os alunos assemelham a planta carnívora muito mais com o ser humano do que com o grupo de plantas.

2ª. Etapa da M.M.D. – Problematizando: Elabora a questão-problema que permite os alunos depreender a contradição entre as ideias iniciais e o conceito ensinado. Assim, é apresentado aos alunos um exemplo vivo de uma planta carnívora e pergunta “*E aí?*” E ao analisar as repostas, as diferentes manifestações dos alunos expressam a contradição.

3ª. Etapa da M.M.D. – Sistematizando: viabiliza-se na atividade da mediação dialético-pedagógica, em que é retomada a questão-problema e as respostas dos alunos para a discussão do conceito, de modo a permitir aos alunos a superação das ideias iniciais e acarretando a

elaboração de sínteses. Assim, na atividade da mediação dialético-pedagógica sistematizadora é apresentado aos alunos vídeos com diferentes plantas carnívoras, simultaneamente com o exemplar vivo; em seguida são discutidas as questões conceituais levantadas, ressaltando o modo de a planta capturar as presas, destacando que as plantas não possuem dentes, e sim, folhas adaptadas em sua evolução, para capturar e captar e dissolver as presas. Ao analisar as respostas dos alunos, consta a expressão facial de admiração e surpresa, expressando a superação das ideias iniciais e a elaboração da síntese.

4ª. Etapa da M.M.D. – Produzindo: é elaborada e aplicada a atividade de produção conceitual, que permitiu aos alunos a expressão de suas sínteses conceituais referentes ao conceito desenvolvido. Na atividade de produção foi elaborada uma frase enigmática sobre o assunto, com desenhos e espaços para a escrita e aplicada aos alunos. Ao analisar as produções dos alunos, é necessário contrapor o Produzindo (ponto de chegada) com o Resgatando (ponto de partida) e averiguar as diferenças em relação ao conceito desenvolvido. Desse modo, ao analisar as produções dos alunos, conclui-se que aprenderam por compreensão o conceito ensinado.

3ª. Fase da atividade educativa: é avaliada a aula em sua totalidade, verificando os pontos e aspectos e analisando as transformações promovidas subjetivamente e objetivamente.

Ao optarmos pela aula pautada na Metodologia da Mediação Dialética, a ação de ensinar não constitui em apenas uma transmissão e simplificação do conhecimento científico. Para que os alunos superem suas ideias iniciais e aprendam por compreensão, é necessário que o ensinar esteja comprometido com o aprender, dessa forma, o professor necessita transformar o conceito científico da área que atuará, em conteúdo de ensino, para que seja ensinável (ensino – professor) e compreensível (aprendizagem-aluno), porém, o conceito deve preservar o conhecimento científico. Sendo assim, ao aderimos à prática educativa pautada na M.M.D. temos como propósito ocasionar intervenções na maneira do aluno pensar o conceito de ensino e o mundo em que vive. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007).

A aula exposta pautada na M.M.D. demonstra a possibilidade de aderirmos para a EI principalmente para a pré-escola como forma de reafirmar a função social da escola, que é ensinar e promover transformações nos alunos, tanto nas funções psíquicas, quanto cultural e social. Sendo que,

O desenvolvimento da criança não é uma questão de maturação, mas, sim, um processo permeado por revoluções não podendo ser separado da forma como esta criança é inserida na sociedade. Aliás, as interações travadas por esta criança com os adultos que a educam e cuidam dela e as mediações propiciadas por estes mesmos

adultos com a cultura e o conhecimento acumulado serão determinantes para o desenvolvimento da criança. (ARCE, BALDAN, 2013, p. 95)

Partindo dessa citação, o professor que aderir à aula como atividade educativa, pautada na mediação dialética, primeiramente terá um estudo árduo pela frente, antes de operacionalizar a atividade educativa. E segundo, compreenderá que o ensino do conceito científico é válido e necessário para todos os segmentos da Educação Básica, da EI ao pós-doutorado. O que muda são as atividades da mediação dialética e pedagógica, sendo que, para a EI ao preparar a atividade da mediação é necessário que haja o lúdico, como por exemplo, o uso da linguagem escrita, como a contação de história infantil, para discutir o conceito com os alunos ou um vídeo infantil educativo. No momento do aluno expressar se realmente aprendeu o conceito (Produzindo), o professor pode montar uma peça de teatro ou construir uma maquete, como forma de a criança se expressar. São várias modalidades da linguagem mediada que o professor pode utilizar como instrumento de trabalho. Por isso, a aula sobre o conceito “Planta Carnívora” torna-se uma possibilidade para se pensar em uma aula para Educação Infantil, pois o conceito científico, validado academicamente, é o mesmo para todos os segmentos.

O trabalho com conceito só pode ser realizável se houver o envolvimento intencional do professor, ao trabalhar a formação conceitual com a criança, sem perder o caráter lúdico, o professor precisa caminhar aos poucos com a criança do empírico para a compreensão do conceito que é o abstrato. Sendo que em uma concepção dialética o pensar é uma ação mental e abstrata, que consente ao aluno, estabelecer uma relação com o conhecimento. Portanto, afirmamos que as atividades educativas (Arnoni, 2014, 2016) potencializam ao aluno a compreensão de conceitos, com intencionalidade de articulá-los na sua própria percepção de ser social integrado na dinâmica da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da nossa categoria de estudo – **mediação** – contribuiu para que o professor tenha a possibilidade de escolher como conduzir sua aula e compreender que a mediação que

propomos como uma relação de tensão entre o professor e o aluno via linguagem é muito diferente do modo usual que é posto tanto nos documentos oficiais, quanto em textos acadêmicos de autores da área da educação, principalmente na EI. É importante explicitar que quando buscamos analisar essa relação dialética entre professor e aluno, que se realiza na sala de aula, pautamos em fundamentos marxianos, buscando apontar caminhos e possibilidades para o professor rever a maneira que está posta a aula atualmente e a necessidade de transformá-la em atividade educativa, para que realmente ocorra o desenvolvimento cognitivo do aluno, contribuindo assim para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, permitindo-lhe compreender o ambiente de forma mais articulada.

No decorrer do texto, analisamos os documentos oficiais e leis que regem para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, contribuindo na reafirmação que autores da área já viam apontando sobre uma concepção de EI não escolarizante, não-diretivistica e que tem como especificidade o binômio cuidar/educar. Apontando que esses três conceitos nada contribuem para a formação das funções psíquicas superiores da criança, descrevendo a necessidade de se pensar em propostas metodológicas para este nível educacional, que tem como norteador o ensino.

Como particularidade de nossa pesquisa, explicitamos a impossibilidade de uma formação integral na sociedade em que vivemos, regida pelo capital. Os documentos e leis retratam a formação integral sem apontar, claramente, a supressão dos bens materiais que impendem a formação integral do indivíduo. Para que ocorra a formação integral é necessário o pleno acesso dos bens materiais e espirituais, e em uma sociedade capitalista onde há desigualdade social e a exploração do homem pelo homem não é possível essa formação.

O indivíduo só terá uma formação integral quando houver a superação do capital por uma sociedade humanamente emancipada. Para que o texto não ficasse somente na crítica, propomos como possibilidade para o professor, atividades de caráter emancipador, uma forma de mudar sua aula, perspectivando a emancipação humana, contribuindo para a construção de uma comunidade emancipada.

E, acreditamos que é necessário fazer a crítica para assim surgir questionamento e inquietações sobre o modelo educacional que as escolas de EI vivenciam atualmente. Porém, partimos do pressuposto que precisamos avançar em relação às críticas, buscando meios de superar os modelos educacionais. Desse modo, Arnoni (2014, 2016) propõe a **Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D**, como forma de o professor ter a opção de superar a concepção de aula, que é posto a partir dos documentos oficiais e legislações. E, assim contribuir na

construção de uma sociedade plenamente livre, onde o indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. **Os Fundamentos Ontológicos da Didática: a mediação**. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade., 2014, Fortaleza. p. 1-15.

ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 146-168.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

ARCE, A., BALDAN, M. Vamos Brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (Org). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

ARNONI, M. E. B. Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências. In: GOIS J. (Org.). **Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática**. Paco Editorial: Jundiaí. 2014a. ISBN: 978-85-8148-649-9. p.99-119.

_____. **Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa**. [CD-ROM]. In: X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa. Salvador/Bahia: Brasil. Anais do X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO de Salvador. 2014b. 1 CD-ROM. ISSN 2219685-4

_____. **Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética: um estudo introdutório da atividade humana educativa na perspectiva da emancipação humana**. UNESP - Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos IBILCE - Campus de São José do Rio Preto; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL de Araraquara, mimeo, 2016a.

_____. **Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética: para além da crítica ao modelo atual de aula.** UNESP - Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos IBILCE - Campus de São José do Rio Preto; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL de Araraquara, mimeo, 2016b.

_____. **A inserção da Educação Infantil na Educação Básica: início de uma conversa.** UNESP - Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos IBILCE - Campus de São José do Rio Preto; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL de Araraquara, mimeo, 2016c.

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil.** 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:** versão atualizada até a Emenda n. 91/2016 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 20/08/2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 3 vols, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15/03/2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2 vols, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 16/03/2016.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 16/03/2016.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 17/03/2016.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 17/03/2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial:** da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 05/02/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 10/02/2016.

DUARTE, N. O lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos. In:_____. **Vigotski e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 29-4

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES. M. S. (Orgs) **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

GUIMARÃES, E. F.; PILIACKAS, J. M.; NOTARE, M. **Plantas Carnívoras**. Revista Habitat, 2003. Disponível em: <http://editoramarcelonotare.com/10.html> Acesso em: 13/08/16

KUHLMANN, M. Jr. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 15/02/2016

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. (Orgs.) **Saberes Pedagógicos da Educação Infantil**. Cadernos CECMCA, n.4, Bauru, Faculdade de Ciências, 2005.

MARTINS, L. M. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARX, K. **O Capital**, vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. Boitempo Editorial, 2005.

OCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs) **Marxismo e Educação debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, J. C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TONET, I. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** Rev. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005a. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 12/08/2016.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Macéio, AL: Editora Universitária Edufal, 2005b. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 20/08/2016.

_____. **Educação e Formação Humana.** Rev. Ideação, n.8/2006. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf Acesso em: 12/08/2016

_____. **Um novo horizonte para a educação.** In: I Congresso de ontologia do ser social e educação, IBILCE-UNESP- São José do Rio Preto, nov./dez. 2007. (palestra)

_____. **Atividades Educativas Emancipadoras.** Rev. Práxis Educativa. Vol. 9, n. 1, 2014. Disponível em:

http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf. Acesso em: 15/09/2016

_____. **Educação contra o capital**. 3ª edição ampliada. São Paulo: obra foi licenciada com uma licença Creative Commons, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª edição - São Paulo: Ícone, 2012.

Plantas Carnívoras do Brasil e do Mundo. Disponível em:
<http://www.ladin.usp.br/carnivoras/Portugues/first.html> Acesso em: 13/08/16

Quem são e onde vivem as perigosas Plantas Carnívoras? Correio Ciência, Divulgação Científica, 2009. Disponível em: <https://correio-ciencia.wordpress.com/2009/07/06/quem-sao-e-onde-vivem-as-perigosas-plantas-carnivoras/> Acesso em: 13/08/16

**APÊNDICE A - TABELA DE DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE INICIAL -
DESVALORIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ano	Documento oficial	Objetivos	Propostas pedagógicas para a EI
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	O documento tem como objetivo estabelecer padrões de referência para orientar a organização do funcionamento das instituições de Educação Infantil, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para as instituições. Contendo dois volumes;	- Cuidar e educar: as crianças devem ser auxiliadas nas atividades que não tem capacidade de realizarem sozinhas e ser atendidas em suas necessidades básicas que são físicas e psicológicas; - Educação Infantil pautada na indissociabilidade do educar e cuidar; - Prática pedagógica: O professor deve apoiar pequenos grupos e estimular a troca entre as crianças. Deve dar tempo para as crianças desenvolverem temas de trabalho a partir de suas ideias prévias.
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	Tem como objetivo propiciar subsídios ao processo de democratização das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. O documento é composto por um volume, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a EI, que tem como finalidade fornecer subsídios para implementação de políticas públicas a partir de um processo democrático.	- cuidar e educar: a criança é vista como criadora e com a capacidade de estabelecer múltiplas relações. Partindo dessa concepção definiu-se a função indissociável do cuidar e educar, que contribui para se pensar em um trabalho pedagógico que visa atender às necessidades das crianças, determinada pela sua faixa etária; - A prática pedagógica: deve considerar os saberes produzidos no cotidiano por todos os envolvidos no processo que são as crianças, os professores e comunidade. E assim, o documento comunga do protagonismo infantil no processo educativo.
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17/12/2009),	O documento visa explicitar a identidade dessa etapa da Educação Básica, com objetivos, princípios e condições para uma organização curricular;	Currículo: define sendo um conjunto de práticas que tem como intuito articular as experiências e saberes das crianças com o conhecimento de diferentes linguagens, para assim, promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>

Autor: Nádia dos Santos Alves