

“SER CRIANÇA” NO BRASIL PARA A AGENDA PÓS-MODERNA: PROPOSIÇÕES E DISPUTAS

“SER NIÑO” EN BRASIL PARA LA AGENDA POSMODERNA: PROPUESTAS Y DISPUTAS

“BEING A CHILD” IN BRAZIL FOR THE POST-MODERN AGENDA: PROPOSITIONS AND DISPUTES

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51405>

Flavia de Figueiredo de Lamare¹

Resumo: Este texto busca investigar a filiação filosófica e ideológica da Pedagogia da Infância com a concepção neoliberal e pós-moderna de educação, bem como demonstrar que esta é uma das formas de manifestação da Pedagogia das Competências. Apresentamos, ainda, de que modo a concepção de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo tem perpassado o pensamento educacional para a Educação Infantil, diante da constatação da predominância de estudos, nesse campo, que tem definido uma política de agenda pós-moderna, com base epistemológica relacionada à Pedagogia da Infância e à Pedagogia das Competências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia das Competências. Pós-modernidade. Formação Humana.

Resumen: Este texto busca indagar la filiación filosófica e ideológica de la Pedagogía de la Infancia con la concepción neoliberal y posmoderna de la educación, así como demostrar que esa es una de las manifestaciones de la Pedagogía de las Competencias. También presentamos cómo la concepción de la formación basada en el espontaneísmo y el relativismo ha permeado el pensamiento educativo para la Educación Infantil, dado el predominio de los estudios en este campo, lo que ha definido una agenda política posmoderna, con base epistemológica relacionada con la Pedagogía de la Infancia y la Pedagogía por Competencias.

Palabras clave: Educación Infantil. Pedagogía de las Competencias. Posmodernidad. Formación Humana.

Abstract: This text seeks to investigate the philosophical and ideological affiliation of Childhood Pedagogy with the neoliberal and postmodern conception of education, as well as to demonstrate that this is one of the manifestations of Pedagogy of Competencies. We also present how the conception of training based on spontaneism and relativism has permeated educational thinking for Early Childhood Education, given the predominance of studies in this field, which has defined a postmodern policy agenda, with epistemological basis related to Childhood Pedagogy and Skills Pedagogy.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogy of Competencies. Post-modernity. Human Formation.

Fundamentos da Pedagogia da Infância e sua relação com a pós-modernidade

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos*

*Cem pensamentos
Cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe
que as cem não existem
A criança diz
ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

Na epígrafe acima, texto de Malaguzzi (1999), é apresentada uma visão ampliada de infância (para além de um “paraíso idealizado”), mas, ao mesmo tempo, indica que todas as crianças têm infinitas oportunidades e possibilidades. Chamamos a atenção de que é indispensável a compreensão de que os próprios interesses, linguagens e desenvolvimento das crianças precisam ser entendidos do ponto de vista histórico e de classe social.

Como afirma Saviani (2012, p. 46),

cada indivíduo sintetiza relações sociais, ou seja, ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem.

Vivemos em uma sociedade de classe e, como tal, os interesses da classe que possui os meios de produção são, evidentemente, muito diferentes dos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre as próprias relações a que esses sujeitos têm possibilidade de estabelecer com os outros homens, com o seu próprio trabalho, com a cultura, com o conhecimento. A Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil é baseada na abordagem educacional das escolas da região Reggio Emilia² e tem fundamentado o trabalho para esta etapa da educação no Brasil na última

década. Possui um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, baseados nas ideias do pedagogo Loris Malaguzzi.

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália que criou um sistema municipal de educação, cuja base de pensamento é o trabalho com as diversas linguagens, enfocando a solução de problemas. Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999), o princípio fundamental das escolas de Reggio Emilia é valorizar a criança como construtora de conhecimento, sendo cada uma considerada individualmente e não em termos gerais. Assim, a proposta é que se olhe cada criança como portadora de uma cultura específica e singular, partindo da máxima de que cada indivíduo é único e capaz de descobrir as próprias qualidades e potencialidades. No entanto, ao formar grupos, esses saberes seriam somados e o aprendizado poderia ir “mais longe” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância é uma concepção pedagógica desenvolvida na tese de doutorado de Rocha (1999), como uma “alternativa” aos modelos que têm a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental ou como locais exclusivos para a “guarda” e o cuidado da criança. Em se tratando de uma proposta que considera a inclusão social e não o ensino (ou a garantia do conhecimento produzido historicamente) para essa faixa etária, tem-se como princípio toda e qualquer situação educativa relacionada à criança pequena (em instituições escolares — creche e pré-escola — ou não)³.

Sendo assim, o objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a própria criança, mas considerando cada uma em seus diversos contextos, cultura, capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais. Por isso, segundo Rocha (1999), não valeria para a Educação Infantil parâmetros pedagógicos escolares diferenciados apenas pela faixa etária, afinal, para ela, essas instituições são espaços de convívio coletivo e que, portanto, não poderiam se “limitar” ao domínio do conhecimento científico. Logo,

[...] a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as cem linguagens da criança. (ROCHA, 1999, p. 61)

A abordagem desenvolvida por Rocha (1999) e por outros pesquisadores como Kishimoto e Pinazza (2007), Angotti (2007, 2006), Faria (2007), é baseada nas “múltiplas linguagens” da criança, mas sem que se relacione a construção dessas linguagens às condições materiais vividas por elas. Essas “múltiplas linguagens” ou “cem linguagens” se fundamentam no pressuposto de que o desenvolvimento é espontâneo.

Historicamente, algumas concepções de educação são utilizadas para manter e justificar a estrutura da sociedade, dentre elas a que chamamos de *inatismo*. De acordo com essa teoria, o homem nasce pronto e bom, pode-se apenas aprimorar um pouco aquilo que ele é. Rousseau em seu livro clássico – Emilio – escreve a sua visão sobre esse ponto de vista e afirma que o homem em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade.

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas, cuja direção vertical se perturba. Em se lhe desenvolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isto, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo acontece com os homens. (ROUSSEAU, 1990, p. 65)

Relacionamos a passagem do texto de Rousseau com os preceitos da Pedagogia da Infância, uma vez que, assim como se faz com as plantas, a Educação Infantil deveria cultivar o que há de interno nas crianças, seus desejos, percepções, “dons”, competências e habilidades inatas. A “educação negativa” proposta por Rousseau consiste em seguir os preceitos da natureza, respeitando suas fases e não se adiantar a elas, tampouco no desenvolvimento da razão. Se, como diz o autor, “cada idade, cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria” (ROUSSEAU, 1990, p.164), o período do nascimento até os 12 anos é considerado o mais perigoso, no sentido de que é nele que os erros e os vícios tendem a surgir. É por isso que Rousseau prega a educação negativa, que preserva a inocência e a pureza da criança da degeneração dos homens, “não ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1990, p. 80).

Conforme afirma Cerizara (1990), educação negativa para Rousseau não é ociosa, ela possibilitaria à criança tudo o que possa levá-la ao verdadeiro quando ela está em condições de entendê-lo. Seu princípio básico é evitar proclamar deveres passíveis de se tornar odiosos às crianças, ou até impraticáveis, por serem incompreensíveis a elas. O que deve ser incentivado nas crianças: exercícios do corpo, dos órgãos e dos sentidos, em que esses aspectos serão transformados em instrumentos para a criança construir seu conhecimento. Na perspectiva da Pedagogia da Infância,

o que vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), no sentido da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. (CERIZARA, 2004, p. 13)

O que se pretende é a construção de uma pedagogia⁴ própria, voltada à Educação Infantil, que rompa com os modelos até então existentes. Para tanto, defende-se a ideia de uma pedagogia que aborde a criança em seu próprio tempo (com elementos semelhantes às proposições de Rousseau), mas que também tenha como horizonte a heterogeneidade e a alteridade na constituição dos sujeitos. Seria, então, a Pedagogia da Infância, uma pedagogia de cada indivíduo? Nas palavras de Cerizara (2004, p. 9 e 14),

[...] se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades. [...] O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos — alegrias e tristezas — para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Na medida em que parte do pressuposto de que é preciso considerar as capacidades de cada criança, esta é uma concepção calcada na noção de educação como projeto individual, como se a possibilidade de apropriação dos bens — materiais e não materiais — estivesse dada da mesma forma para todos. Caberia, então, à Educação Infantil (e é claro aos professores) apenas acompanhar o processo de desenvolvimento infantil que ocorreria de modo espontâneo em um ambiente de “felicidade e prazer”. Mas, como a infância ou as infâncias pode(m) ser fonte daquilo que não lhe é ofertado/ possibilitado?

O papel da Educação Infantil precisa estar nessa contextualização, a fim de problematizarmos sua própria função social. Para Rocha (1999) e Cerizara (2004), as creches e pré-escolas não podem ter como objetivo o ensino, mas sim as relações educativas, uma vez que seriam espaços de *convívio coletivo*. Assim, “[...] a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)” (ROCHA, 1999, p. 40).

Essa concepção corrobora com o que advoga o Banco Mundial (BM) ao focar a aprendizagem e não o ensino para as diretrizes de políticas educacionais. Em documento do BM (2011), estabelece-se como estratégia para a educação em 2020 alcançar o objetivo “Aprendizagem para Todos”, o que, segundo se afirma, seria o compromisso com uma aprendizagem para além dos muros da escola e que se relacione com a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários a uma “vida saudável, produtiva e para a obtenção de um emprego significativo”. Portanto, aprendizagem para todos, “inclusive [para] os que não são mais privilegiados ou os mais inteligentes” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Para tanto, coloca três pilares como fundamentais para a educação:

- 1) Investir antecipadamente ou Investir cedo: As competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio;
- 2) Investir de forma inteligente ou Investir com inteligência: Para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade;
- 3) Investir para todos ou Investir em todos: Aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4)

A afirmação acima reforça a existência da relação entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância, em que também podemos ressaltar uma de suas contradições⁵ fundamentais: ao mesmo tempo em que a Pedagogia da Infância é criada com o intuito de se distanciar e diferenciar de uma abordagem presente na Educação Infantil que enfoca a psicologia do desenvolvimento, ela prioriza e tem como uma de suas determinações as habilidades das crianças, assim como a Pedagogia das Competências. A definição que ambas apresentam essencialmente refere-se a uma suposta valorização das competências/habilidades com vistas à adaptação à realidade.

O documento do BM (2011), ao focar o papel das creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora como locais referentes ao convívio da “heterogeneidade e alteridade”, propõe exatamente

o que Rocha (1999) reforça na Pedagogia da Infância: a concepção de que cada indivíduo possui uma infância, com o seu tempo e com capacidades próprias. Segundo Arce (2012, p. 148), as escolas de Reggio Emilia, que embasam a proposta conceitual preconizada pela Pedagogia da Infância, partem do princípio de que o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes de múltiplas inteligências, sendo inteligência entendida como a capacidade que o indivíduo possui de solucionar problemas e se tornar indispensável, trazendo benefício para o meio cultural no qual ele se encontra inserido.

Arce (2012) destaca, então, que para Malaguzzi o foco deve ser a aprendizagem e não o ensino, uma vez que “a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver situações-problema que lhe são apresentadas” (ARCE, 2012, p. 149-150). Desse modo, ao focar o trabalho educativo na aprendizagem, há um excesso de valorização das construções individuais, o “aprender a aprender” (DUARTE, 2012), cujo conhecimento universal pode ser substituído por múltiplos significados, linguagens, interpretações do cotidiano. Com isso, a realidade seria constituída por fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, sendo a vida de cada um o parâmetro do que deve ser ou não importante.

Uma vez que o cotidiano de cada criança é a referência central para as práticas pedagógicas, a concepção de conhecimento (princípio epistemológico) se limita a uma ferramenta para a resolução de problemas, retirando-se da escola destinada à classe trabalhadora o conteúdo, os saberes socialmente construídos pela humanidade. Com isso, reduz-se o ensino a saberes imediatamente necessários, instrumentalizáveis sonogando, muitas vezes, o próprio conhecimento afinal, se cada sujeito tem a sua realidade, a sua verdade, o conhecimento acaba por perder sua identidade universal (MARSIGLIA, 2010).

Fundamentos da Pedagogia da Infância e sua relação com a pós-modernidade

Como vimos, a Pedagogia da Infância é um conjunto de fundamentos e indicações baseado na perspectiva de que na Educação Infantil o professor não pode ensinar, mas assumir o papel de estimular o desenvolvimento seguindo as crianças (MALAGUZZI, 1999). Há uma supervalorização do fragmento, do efêmero, colocando em xeque o conhecimento como verdade objetiva. Nessa concepção não há uma realidade possível de ser conhecida, apenas muitas realidades em perspectiva, tendo como característica fundamental o relativismo epistêmico, pela rejeição de conhecimentos e valores universais (WOOD, 1999; EAGLETON, 1998; ANDERSON, 1999). Exacerbam-se as particularidades, e a incerteza seria a única verdade. Segundo João Evangelista (1997, p. 26),

[...] como a história não tem sentido, o cotidiano substitui o futuro como preocupação. O imediato toma o lugar do mediato. A revolução, a luta pelo poder do Estado e seus instrumentos institucionais — como partidos políticos —, a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas “pequenas lutas”, pelas infundáveis transformações “moleculares”, sem coordenação.

Portanto, como pressupõem as concepções pós-modernas de fundir as formas de conhecimento com seus objetos, a Pedagogia da Infância compreende que a variedade de contextos

sociais e a diversidade de cada indivíduo determinariam não a verdade, mas as verdades relativas aos conhecimentos. Diante disso, “o padrão da ‘verdade científica’ reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento” (WOOD, 1999, p. 12).

Com isso, tanto as acepções pós-modernas quanto os pressupostos da Pedagogia da Infância rejeitam o conhecimento totalizante, retirando da escola destinada à classe trabalhadora a “ciência” pelos conhecimentos “que oferecem a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna” (PISTRAK, 2000, p. 120).

Há, então, uma redução do papel das instituições de Educação Infantil à ênfase de um saber imediato e utilitário, baseado somente nas histórias de vida individuais das crianças, particularizando, então, o conhecimento, e tornando-o alienado das relações sociais concretas. É o que se depreende do excerto do pensamento de Angotti (2006, p. 21):

É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim, de permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significante.

A Pedagogia da Infância assume significações pós-modernas à medida que suas proposições vinculam-se à ideia de que o conhecimento é particular, de que não há conhecimento “totalizante” e valores universais. Enfatiza-se a diferença, com identidades singulares (por exemplo, raça, gênero, etnia, sexualidade, entre outros), logo, foca-se nas questões essencialistas e não nos determinantes históricos, econômicos e materiais de classe. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como indivíduo, ou seja, de forma fragmentada, afinal, as identidades são variáveis e duvidosas e, portanto, em consequência, não nos unem em uma “identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns” (WOOD, 1999, p. 13).

Essa rejeição da totalidade social, dos valores universais, possibilita a promoção do pluralismo e do relativismo. Com isso, não há como esperar, dos pós-modernos, uma análise de contestação geral ao capitalismo, não se discutem as relações de classe, de exploração da força de trabalho. A Pedagogia da Infância, tendo o mesmo princípio, operacionaliza essa concepção ao evidenciar aspectos do cotidiano da criança, de satisfações imediatas, pelo trivial. As crianças aprenderiam interagindo com o ambiente e resolvendo situações-problema colocadas pelo dia a dia.

Harvey (1992) marca a chamada “era pós-moderna” por diversos elementos, como a globalização, o relativismo e o pluralismo, caracterizados pela dissipação da objetividade e da racionalidade, tidas como tipicamente modernas; a espetacularização da sociedade, balizada pela centralidade da mídia e da imagem; a cultura de massa; a normalização da mudança pela perpetuação de

tudo como volátil e transitório; o papel do indivíduo na sociedade como consumidor; e o conhecimento só tem “valor” se útil imediatamente ao indivíduo.

O relativismo epistêmico é um ponto que devemos destacar, pois há uma rejeição das grandes narrativas históricas, um ceticismo a respeito da verdade, um total relativismo cultural ou o chamado pluralismo. Segundo Wood (1999, p. 18), o pós-modernismo recusa o universalismo, pois nega “a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas”. Para Eagleton (1993, p. 266), os pós-modernos afirmam que “a verdade, o cognitivo, torna-se aquilo que satisfaz a mente, ou o que nos permite nos movimentar por aí de modo mais conveniente. A moral é convertida numa questão de estilo, de prazer ou de intuição”. Do mesmo modo, a Pedagogia da Infância critica a universalidade da infância, defendendo uma abordagem em que a criança tem o seu próprio tempo, sua cultura.

No “Relatório sobre infância e adolescência no Brasil: equidade e diversidade” (UNICEF, 2004, p. 8), afirma-se que é preciso “valorizar a diversidade como condição *sine qua non* de superar as desigualdades e alcançar a equidade”. Esses conceitos, tão presentes nos documentos dos organismos internacionais, têm sido a expressão da articulação de interesses da burguesia nas políticas públicas educacionais contemporâneas, uma vez que o objetivo central é a disseminação da tolerância pela promoção da equidade. Em consequência, a concepção é manter a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente para que não se discuta (para além da aparência dos fenômenos) o modo de produção capitalista adotado política e administrativamente pelos governos. Como diz Abreu (2008), a desigualdade excessiva e a pobreza acentuada são um “incômodo” que precisa ser evitado. Em Eagleton (1998, p. 7), ao se referir à pós-modernidade,

[...] essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”.

Adota-se como política o discurso da “justiça”, da “cidadania”, da “participação de todos”, mas, inseridas no arcabouço da desigualdade social legitimada, em que se prega a igualdade de oportunidades pela compensação das diferenças. Nessas circunstâncias, utiliza-se o conceito de “cultura” para explicar as diferenças ignorando a classe social. Como afirma Kagan (apud PENN, 2002, p. 20-21),

[...] embora a classe social de uma criança seja o melhor indicador da futura profissão, de realizações acadêmicas e saúde psíquica, os norte-americanos querem crer que sua sociedade é aberta, igualitária, sem fronteiras rígidas de classe. Reconhecer o poder da classe é questionar esse cânone ético.⁶

Ressaltamos que a escola é um dos principais locais em que a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento. Portanto, a discussão da expansão da obrigatoriedade escolar e, especialmente nesse estudo, a obrigatoriedade da própria pré-escola precisa ser compreendida a partir do que se pensa acerca da concepção epistemológica para a educação formal, afinal, em uma sociedade de classes, o

conhecimento também é expropriado da classe trabalhadora. Nesse contexto, a Pedagogia da Infância tem como fundamento a inclusão social e o convívio coletivo, baseado na diversidade e com ênfase no individualismo e na substituição dos conflitos estruturais pelos interpessoais; valoriza o presente a partir de uma concepção a-histórica de sociedade e de descontinuidade de processos vividos. Logo, não se põe em discussão projeto de sociedade, limitando-se a administrar o existente, ou, ainda, como afirma Morin (apud ROCHA, 1999), “flexibilizando as lógicas”. Destacamos o conceito de flexibilidade, pois se relaciona à lógica neoliberal, ou seja, há uma igualdade jurídica dos cidadãos (ênfático, no caso da Educação Infantil, pelo direito da criança às creches e pré-escolas), e, ao mesmo tempo, a necessidade de que cada indivíduo sintetize as próprias relações sociais.

A Pedagogia da Infância apresenta um pensar a infância com uma especificidade própria, como um momento fundamental no processo de formação humana. Entretanto, desloca uma análise sócio-histórica, circunscrita em uma totalidade social, processual e contraditória movida pela luta de classes, para uma análise “naturalizada”, local e individual (tanto da educação como da própria infância). Ou seja, a sua formação humana é compreendida como algo subjetivo ou referente a cada um e à sua natureza.

Desta maneira, a partir do paradigma pós-moderno da equidade as desigualdades são tratadas “sob um enfoque fragmentado de diversidade e de diferença, e a pobreza sob o enfoque (estático) da exclusão” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 21). Nessa direção, o foco volta-se para uma formação humana “que nega a possibilidade de um horizonte ético-político abrangente como eixo de resistência coletiva e base para se discutir e promover a justiça distributiva” (SILVA, 2009, p. 5862).

Pedagogia das Competências e Pedagogia da Infância: aproximações e atualizações da agenda pós-moderna

Muitas aproximações podem ser feitas entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia das Competências, especialmente pelo fato de ambas exacerbarem aspectos individuais ligados à aprendizagem em detrimento às determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação.

A Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância filiam-se a correntes hegemônicas baseadas nos ideais da Escola Nova, mas ressignificadas pelo universo ideológico atual, o que inclui o pensamento pós-moderno. Essa é a forma que o capital encontra de reformular categorias explicativas da realidade a fim de fundamentar seu projeto de sociedade na existência de novos padrões para a constituição da identidade pessoal e de pequenos grupos.

Rummert (2000) destaca alguns fundamentos deste processo de consolidação da hegemonia neoliberal e que estão diretamente imbricados nas concepções da Pedagogia das Competências e da Pedagogia da Infância. Segundo a autora, as características do projeto identificatório neoliberal se relacionam, sendo elas:

1ª – A ênfase no individualismo, substituição dos conflitos estruturais pelos interpessoais. Cada um tem a possibilidade de agir a partir dos seus próprios desejos e potencialidades, “sendo o único limite a própria vontade de vencer”.

2ª – A construção simbólica de “culpados” pelas diversas formas de exclusão e pelas “carências” vividas pela maioria da sociedade.

3ª – O hiperdimensionamento do mérito segundo a lógica do mercado.

4ª – A demasiada valorização do presente, sustentada por uma concepção de mundo baseada nos fatos observáveis, vividos e interpretados no hoje.

5ª – A ênfase à adaptabilidade do indivíduo pela descontinuidade dos processos vividos na sociedade e dos projetos, individuais e coletivos, de inserção na vida socioeconômica.

6ª – O apelo à competitividade.

7ª – A lógica mercantil como única possibilidade de explicação da realidade.

As características destacadas por Rummert (2000, p. 59-62) condensam em concepções a direção política e a forma como se constituem a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância. Neste estudo, identificamos que a Pedagogia da Infância tem se configurado como uma manifestação atualizada e adaptada da Pedagogia das Competências, o que pode ser comprovado por suas semelhanças e ideários.

No Brasil, especialmente nos anos 1990, os documentos oficiais voltados à educação são produzidos a fim de dar a ideia de que a noção de qualificação estava ultrapassada e, por isso, era preciso substituí-la por competências. Segundo Ramos (2002), isso se deve ao fato dos países de capitalismo avançado terem passado por intensas mudanças tecnológicas e de organização do trabalho com uma conseqüente reconfiguração da gestão do processo produtivo e do padrão tecnológico.

Essas alterações, consideradas uma nova etapa do capitalismo, configuram intensas modificações no mundo produtivo, chamada por Harvey (1992) de acumulação flexível, em que se tem um novo modelo de acumulação, associado a um sistema de regulamentação política e social distintas. Como afirma Rodrigues (1998, p. 90),

cabe ressaltar que um padrão de acumulação, seja ele fordista ou flexível, não se constitui reflexo mecânico de inovações tecnológicas implantadas na produção industrial. Um padrão de acumulação é, em última instância, resultado do cadinho da História, cadinho esse onde são realizadas opções políticas e econômicas, e que, de forma alguma representa uma (suposta) onisciência capitalista.

Os argumentos apresentados pelo autor ajudam a compreender a dinâmica em que se processa a história. Não podemos entender o capitalismo somente como um sistema econômico sem relações ideológicas. Com isso, é impossível pensar em formação humana sem incluir que tipo de sujeito e para que sociedade se deseja a formação desse homem.

De acordo com Ramos (2002), esses novos processos de produção demandaram do trabalhador, além de conhecimento técnico, atributos subjetivos deslocando-se, com isso, o conceito de qualificação para a noção de competência, em que se tem como objetivo uma adaptabilidade do indivíduo à realidade contemporânea. Então,

a competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno. (RAMOS, 2002, p. 294)

A Pedagogia das Competências, portanto, ocorre sob a perspectiva pós-moderna, em que se assume e se limita o senso comum como lógica orientadora das ações humanas, delimitando o

conhecimento ao pragmatismo. Através de uma supervalorização da experiência de cada indivíduo, da “sua realidade”, da diferença e da alteridade, enfatizam-se os aspectos subjetivos como se estes existissem abstraídos das relações sociais concretas.

Nessa direção, a concepção de ser humano baseia-se no homem como um ser natural e biológico voltado para si, para sua sobrevivência independente dos outros. Valoriza-se o que seriam atributos, qualidades e/ou competências/habilidades individuais tais como: iniciativa, criatividade, adaptação, flexibilidade, polivalência, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado.

O princípio educativo tem como alicerce as características apresentadas por Rummert (2000) e destacadas acima, com ênfase imediata no individualismo, no desenvolvimento de competências próprias. Com isso, indica-se uma educação que amplie os talentos pessoais e possibilite que cada um seja “dono do seu destino”⁷. O foco é a aprendizagem e não o ensino, afinal, parte-se do pressuposto que a aprendizagem decorre somente das experiências individuais. E, nesse sentido, o conhecimento ocorre apenas pelas percepções e concepções subjetivas que os sujeitos extraem do seu mundo experiencial. O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo seria o próprio processo de adaptação ao meio natural e social.

Vale ressaltar que a Pedagogia das Competências vai muito além de um campo teórico, pois ordena os currículos, programas escolares e políticas públicas destinadas à classe trabalhadora. Como afirma Ramos (2002, p. 279-80),

a educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

Essa concepção pedagógica foi e é desenvolvida por Philippe Perrenoud (1999), que entende as competências como *mobilização de recursos cognitivos capazes de gerar a transferência de saberes*. Para ele, o currículo, de toda a educação, deve se guiar por esta noção, pois somente desse modo os saberes escolares adquiririam sentido. Um trabalho aprofundado sobre as competências consiste: primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e tarefas; em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. (PERRENOUD, 2000, p. 13)

Nesse sentido, as competências são de ordem cognitiva, afetiva e prática, ligadas desse modo, ao saber fazer. Possuem um caráter muito mais subjetivo, envolvendo inclusive o conhecimento tácito (ou conhecimento do cotidiano) que engloba fatores intangíveis como crenças pessoais, expectativas, perspectivas e até sonhos.

Perrenoud (1999) chama a atenção para a urgência de uma mudança de cultura na educação. Para ele, o debate sobre as competências incita a necessidade de repensarmos o papel da escola pública a partir da estruturação do currículo pelo pressuposto: “cabeças bem-cheias ou cabeças bem-feitas”. A primeira, parte do princípio de que é preciso uma formação com muitos conteúdos e espera-se que, ao

longo da vida, o sujeito construa competências, para lidar com situações do dia a dia, por si só. Em contrapartida, um currículo baseado na ideia de cabeças bem-feitas secundariza os conteúdos em função de que se ensine comportamentos, ou seja, somente atitudes que estejam diretamente relacionadas a alguma utilidade prática e universal. Para Perrenoud (2000), o fato de muitos conhecimentos serem ensinados fora de um contexto de ação, resulta na falta de sentido para os alunos. Com isso, os educandos acumulam saberes para as provas, mas não mobilizam o que aprenderam em situações reais.

Deste modo, na perspectiva das competências, “cabeças bem-feitas” significam, também, estar preparado para lidar com os imprevistos que surgem no processo de trabalho e na vida. Todos precisam saber o que fazer em situações inesperadas. A escola pública, sob a lógica burguesa, deve preparar os sujeitos para essa instabilidade a fim de produzir homens e sociedades globais, que têm como discurso o respeito às diferenças e aptidões naturais.

No campo da Educação Infantil, podemos afirmar que a Pedagogia das Competências é atualizada e adaptada na Pedagogia da Infância, uma vez que coadunam com os mesmos princípios e finalidades. O aspecto experiencial é ressaltado passando a orientar essa etapa da educação, com forte influência do pragmatismo.

É importante ressaltar, como afirma Ramos (2008), que a Pedagogia das Competências tem como raiz epistemológica o pragmatismo, com uma exacerbação metodológica que a leva à concepção pedagógica da Pedagogia Tecniciста. Assim, a conversão das supostas competências em desempenhos, dependeria do uso de metodologias adequadas. A Pedagogia da Infância é criada com a mesma raiz epistemológica, ressaltando, assim como a Pedagogia das Competências, a abordagem das questões psicológicas de questões sociais. Cerizara (2004) expõe os pressupostos:

Para melhor compreendermos a problemática colocada pela Pedagogia da Educação Infantil, é preciso entendê-la no contexto da discussão da Pedagogia como ciência da Educação, para a prática pedagógica a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa Pedagogia tem por objetivo a aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é no ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Esta Pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativos-pedagógicas. (CERIZARA, 2004, p. 10)

Cabe questionar, da mesma maneira que Ramos (2003) com a Pedagogia das Competências: é possível uma Pedagogia da Infância contra-hegemônica?

Uma pedagogia contra-hegemônica se faz necessária a partir da concepção de formação que pressupõe um processo contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente, o que não corresponde aos fundamentos filosóficos e ético-políticos que concebem a verdade somente advinda da experiência pessoal. Nesse caso, desconsidera-se desde a infância a possibilidade de uma proposta coletiva, em que se pensa o futuro não como um momento.

Podemos notar, pelas características da Pedagogia da Infância, que esta não se relaciona a uma concepção de conhecimento que visa esclarecer os princípios do movimento histórico a fim de

intervir no mundo, para a sua transformação. É importante ressaltarmos que a própria constituição da criança é produzida por uma relação histórica que é determinada pelas relações, pelo momento histórico, pela luta de classes, entre outros aspectos. Nesse sentido, a criança não pode ser compreendida isolada dessas relações e individualmente. Sua vida, saberes e experiências não são espontâneos, mas construídas socialmente.

Com esse sentido, Thompson⁸(1998) desenvolve (no século XVIII) a categoria experiência como aquela que possibilita o entendimento das particularidades e singularidades dos processos de produção da vida social e, portanto, não pode ser simplificada ao “experenciar” algo. A experiência é sempre: herdada, vivida, percebida e transformada, e por isso precisa ser apreendida na dinâmica das relações sociais. Assim, o sentido que Thompson dá para o uso da experiência na educação é justamente pelo fato de a experiência ser social e histórica e implicar, necessariamente o passado, presente e futuro.

A apreensão do pensamento de Thompson (1987) é perpassada por dois aspectos principais: a) a problematização da concepção de cultura e de formação; b) a compreensão do conhecimento historicizado. O conceito de classe é fundamental e, para ele, não pode ser separado de consciência de classe, uma vez que:

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram — ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 1987, p. 10).

Para Thompson, esse conceito não existe fora das relações de classe, a totalidade social das relações de produção determina as situações que serão “experimentadas” pelos sujeitos, que envolvem também, resistência, resignificação e criação. O autor enfatiza o protagonismo do sujeito na história, desenvolvendo a relação entre estrutura e superestrutura a partir da noção de experiência.

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo [...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16)

O autor sustenta ainda que há uma relação dialética entre educação e experiência, e que esse par dialético deve ser considerado em sua totalidade social, ou seja, com as tensões, possibilidades. O que ele foca em seus estudos é a análise dos sujeitos envolvidos na construção da própria história, mas sempre relacionado, imbuído de compromisso entre sua atuação e o movimento histórico democrático. Em Thompson, encontramos que as relações históricas são construídas por homens e mulheres permanentemente, através de lutas, resistências, conflitos e muitas ambiguidades.

A ampliação da Educação Infantil dentro do projeto neoliberal pressupõe a manutenção do desenvolvimento desigual adequado às bases econômicas e culturais necessárias à manutenção das relações capitalistas atuais. Então, o direito de aprender é restrito a uma concepção hegemônica de mundo, de sociabilidade e de formação baseada na perspectiva de adaptação (MELO et al., 2015).

No quadro a seguir, explicitamos os pontos essenciais referentes à Pedagogia das Competências e à Pedagogia da Infância, demonstrando que ambas não têm como base os fundamentos de uma pedagogia contra-hegemônica.

Quadro 1 - Concepções: Pedagogia das Competências e Pedagogia da Infância

Concepções	Pedagogia das Competências	Pedagogia da Infância
Trabalho-Educação	Educação para o desemprego. Formar para a flexibilidade/ Tornar o sujeito “empregável”.	Educação pela igualdade do direito (jurídico) à diferença. Compartilhamentos de responsabilidades. Fator de inclusão social.
Conceitos-chave na Política Educacional (“Léxico pedagógico”)	Produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia (Viés economicista).	Justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade, diversidade, diferença, participação, segurança (Viés economicista com face humanitária).
Sociedade	Ausência/Diversificação/ Fragmentação de projetos de desenvolvimento sociais e individuais.	Diminuição dos conflitos sociais pela diversidade do gênero humano. Capitalismo de face humanizada. Organizações sociais (encontro do “eu” com o outro para a coesão social).
Ser humano/ Homem	Ser natural e biológico voltado para si independente dos outros (Deve ser flexível e adaptável à instabilidade, imprevisibilidade, incertezas).	Indivíduos sob o ponto de vista experiencial e da neurociência. A diferença está no modo como as pessoas se sentem e se veem na realidade. Cidadania: forma como cada um compreende o mundo a partir de seus próprios interesses e valores, arcando com novas responsabilidades.
Educação/ Conhecimento	Ensino = desempenho; Centrada nas demandas do capital e em uma formação com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a sociedade do conhecimento. (Trabalhador/Formação flexível).	Educação para a aceitação da desigualdade como diversidade, pelas experiências das crianças.
Papel do professor	Responsável em criar condições para que o aluno aprenda especialmente o que lhe será útil. Aprender a aprender.	Organizador das atividades a partir das experiências das crianças. Aprender a aprender.

Fonte: LAMARE (2016, p. 95)

É notório que a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância estão relacionadas com os fundamentos do pragmatismo e com o construtivismo ancorado em uma epistemologia pós-

moderna, em que se nega a objetividade do conhecimento, admitindo o relativismo e o subjetivismo. Diante disso,

a subjetividade toma o lugar da objetividade e, mergulhado em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano. O pós-modernismo reforça o individualismo cego e exacerbado pregado pelas políticas neoliberais. Nesse contexto pós-moderno de morte da razão, avulta aos indivíduos a noção de que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas [...], levando a realidade à total fragmentação, impossível de ser apreendida em sua totalidade. (ARCE, 2010, p. 58)

A ideia que se difunde no campo da Educação Infantil quanto à pertinência da Pedagogia da Infância, como vimos, é que tal noção, por ser uma crítica ao modelo tradicional de escola, seria a única via possível de “combate” ao processo de escolarização nessa faixa etária. Com isso, desloca-se no campo político e pedagógico a discussão acerca da necessidade de que se possibilite a todas as crianças um conhecimento que vise abarcar a produção humana.

Na Pedagogia da Infância, a educação não precisa ser a mesma para todos, uma vez que cada um percebe o mundo ao seu redor de uma maneira. Há uma apropriação, uma releitura e ressignificação da visão construtivista, que, alicerçada ao debate do pós-moderno, compreende a Educação Infantil como uma forma de inserção social individual, centrada no cotidiano a partir das diferenças culturais. Segundo Arce (2010, p. 61),

fragmenta-se pra destruir qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social. O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer nesse contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos para que todos possam sobreviver. A escola se empobrece cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola, disfarçado de “sabedoria popular” (carregada de misticismos e credices retrógradas); e o professor deixa de ser um intelectual para tornar-se um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo.

Dessa forma, a substituição de discursos no campo da Educação Infantil é a expressão de opções políticas que precisam ser compreendidas empiricamente, ou seja, nas práticas em que esses discursos devem ser lidos. A luta contra-hegemônica é, portanto, teórica e político-prática. Em Gramsci,

[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1989, p. 14)

À vista disso, como não considerar a escola destinada à classe trabalhadora como um dos principais e estratégicos espaços de (con)formação desde a mais tenra idade? A disputa de projetos de sociedade e de sociabilidade refere-se também a processos de formação humana realizado na escola.

Considerações finais

Com base nas evidências apresentadas nesse artigo a defesa pela valorização da criança e da infância, das suas experiências, necessidades e individualidades tem sido associado a uma naturalização da vida social desigual e contraditória o capitalismo atual. A concepção de formação humana que fundamenta as atuais políticas de Educação Infantil baseia-se em discursos que disseminam uma visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo, por meio de processos singulares de subjetivação. Ou seja, um projeto de sociedade que tem como ideário a manutenção das relações capitalistas de produção e a “administração da pobreza”, utilizando o paradigma da pós-modernidade para tratar as desigualdades sob o enfoque fragmentado da diversidade e da diferença, bem como a pobreza sob o enfoque da exclusão.

Diante disso, a própria obrigatoriedade da pré-escola é marcada pelo contexto de profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, em que se propaga a ideia de que o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de desenvolvimento, baseada no pressuposto do controle da desigualdade. Como vimos, restaria às crianças uma instituição que valorize as experiências do cotidiano. Para tanto, articula-se a ideia de infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano, difundindo a concepção de que as creches e pré-escolas (burguesa) não devem ser “escolas” ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social.

A escola é um espaço essencial de contradição: ao mesmo tempo em que pode produzir alienação, pode mobilizar para a resistência. Esta resistência é essencialmente uma opção política que vem do comprometimento com a educação pela defesa de uma educação pública estatal que reveja métodos e posturas, mas que preze pelo seu papel de possibilitar à classe trabalhadora o domínio de seus fundamentos científicos. A educação das crianças pequenas precisa ter como base a ciência e efetivar um trabalho pedagógico escolar que tem a socialização e a apropriação pelo aluno do conhecimento como eixo do trabalho.

As reflexões apresentadas pretendem indicar alguns pontos fundamentais para pensarmos as políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil. Envolver a criança ouvindo-a, contextualizando, compreendendo-a historicamente e no processo das relações sociais deve ser a tarefa principal dessa etapa da educação, integrando todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura).

Referências:

ABREU, H. **Para além dos direitos:** cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê?. Campinas: Alínea, 2006.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê?. Campinas: Alínea, 2006.

- ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ARCE, A. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo. Washington, 2011.
- BARATA-MOURA, J. IV. Dialética e totalidade. V. Dialética e contradição. In: BARATA-MOURA, J. **Totalidade e contradição acerca da dialética**. Lisboa: Livros Horizonte, [s. n.], p. 113-192.
- CASTELO BRANCO, R. A **“questão social” na origem do capitalismo**: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/dissertacao/rodrigo_castelo.pdf. Acesso em: 20 set. 2013.
- CERIZARA, A. B. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil**: desafios e perspectivas para as professoras. Cadernos Temáticos de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. 2004. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf. Acesso em: 03 ago. 2015.
- CERIZARA, A. B. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.
- DELORS, J. (coord.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, N. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EVANGELISTA, J. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FARIA, A. L. G. de. Loris malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da Infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil**: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- MELO, A. A. S. de; et al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Educação Básica: tragédia anunciada?**. São Paulo: Xamã, 2015.
- PENN, H. A primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a01n115.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2007.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, M. N. Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação**, Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=8&Num=35>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2008.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, S. R. Equidade e gestão da educação na era FHC. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, Paraná, PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3275_1842.pdf. Acesso em: 30 out. 2012.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- UNICEF. **Relatório sobre infância e adolescência no Brasil: equidade e diversidade**. Brasília, Unicef, 2004.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, John B. F. (orgs.). **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Notas

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), Mestre em Educação Profissional e Saúde pela EPSJV (Fiocruz) e possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2005). Membro Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF/ EPSJV/ Fiocruz) e vice-líder do Grupo Educação e Desenvolvimento Infantil. Atualmente é Tecnologista em Saúde Pública, na Fundação Oswaldo Cruz, onde, na Creche, coordena o Núcleo de Ensino e Pesquisa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Educação Infantil e Formação de Professores. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0368215068060861>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0099-057X>. E-mail: flavia.lamare@fiocruz.br.

² Cidade italiana que, após a Segunda Guerra Mundial, se reorganizou e estruturou econômica, política e socialmente no compasso das mudanças do sistema capitalista. A primeira escola surgiu a partir de um movimento comunitário, incluindo pais e educadores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

³ Vale ressaltar que apesar da Pedagogia da Infância considerar qualquer situação educacional voltada à criança, na tese de doutorado de Rocha (1999), a autora trabalha somente com essa concepção em espaços de educação formal de Educação Infantil.

⁴ Rocha (1999, p. 53) define Pedagogia como “o estudo da experiência educativa, recolocando-se como ciência da Educação”.

⁵ Segundo Barata-Morura ([s.n.], p. 159): “A contradição não é apenas a maneira como o real se apresenta, num determinado momento, refletido na consciência dos homens. Ela é a maneira como o real se vai apresentando, não apenas a qualquer sujeito no quadro de uma experiência possível, mas em termos de facticidade em processo que engloba e abarca no seu seio essas consciências e as suas formações.”

⁶ Vale ressaltar que há uma ênfase no pensamento norte-americano nos documentos do BM, pois, como afirma Penn (2002, p. 10), o maior acionista é os Estados Unidos, “que detêm 16,49% dos votos. Os Estados Unidos e outros quatro acionistas principais (França, Alemanha, Japão e Reino Unido que, juntos, detêm outros 16% dos votos) indicam, cada um, um diretor executivo. Os demais 19 diretores executivos são eleitos por um grupo de países, salvo o caso da China, da Federação Russa e da Arábia Saudita, que também indicam um diretor”.

⁷ No relatório Delors (1998), esse argumento fica muito evidente ao se afirmar que: “Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para *desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino*” (DELORS, 1998, p. 100, grifo nosso).

⁸ Este autor buscou perceber na luta de classes a formação de experiências históricas do operariado inglês do século XVIII. O conceito de experiência serviria para Thompson, como um modelo unificador das ações dos trabalhadores.

Recebido em: 06 de out. 2022

Aprovado em: 01 de dez. 2022