

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA
PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES**

JÉSSICA MAQUIAVELI

JÉSSICA MAQUIAVELI

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA
PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES**

JÉSSICA MAQUIAVELI

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA
PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES**

Dissertação apresentada por JÉSSICA MAQUIAVELI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M297L

Maquiaveli, Jéssica

Livro do professor da educação infantil : proposta para a formação de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses / Jéssica Maquiaveli. -- Maringá, PR, 2020.
154 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Coorientadora: Profa. Dra. Glaciane Cristina Xavier Mashiba .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação infantil. 2. Livro do professor. 3. Teoria crítica - Sociologia. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Mashiba , Glaciane Cristina Xavier, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 372.21

JÉSSICA MAQUIAVELI

**LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA
PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch (orientadora) –
UEM

Prof.^a Dr.^a Glaciane Cristina Xavier Mashiba (coorientadora)
– UEM – Campus Regional de Cianorte.

Prof. Dr. Rosalvo Schütz – Unioeste – Toledo

Prof. Dr. José Mateus Bido – IFPR – Goioerê

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Sanches – UEM

Maringá, 30 de março de 2020

Dedico este trabalho a todos que acreditam na educação como potencial emancipador e que lutam por uma escola pública de boa qualidade. Dedico-o também à memória de meu pai, Clemiro Maquiaveli, e à memória de minha amiga Ana Luiza; ambos me apoiaram e foram meu abrigo nos momentos que precisei.

|

AGRADECIMENTOS

Neste momento, anseio expressar minha gratidão a todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial, a duas grandes mulheres: professora Maria Terezinha Bellanda Galuch e professora Glaciane Cristina Xavier Mashiba. Pacientemente, elas me ensinaram a percorrer os caminhos da Teoria Crítica da Sociedade, participando, assim, do meu desenvolvimento como pessoa, como professora e como pesquisadora. Com elas, compreendi a possibilidade da educação que busca a formação para a emancipação.

Aos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa: Cleonice, Vinícius, Eduardo Borba, Bruna, Eduardo Sanches, José Mateus, Rui, Analice, Rubiana e Diego. Os nossos momentos de reflexão, mediados pela professora Maria Terezinha, foram fundamentais para compreendermos as contradições presentes na sociedade, bem como a importância da formação voltada para o fortalecimento e para a emancipação desde a educação infantil.

Aos membros da banca examinadora, professores José Mateus Bido, Eduardo Sanches e Rosalvo Schütz, pelas contribuições que trouxeram para este estudo.

Aos meus familiares, pela paciência durante o tempo que me dediquei a esta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, Luciane, Valquíria, Cleia, Elisângela, Viviane e Marilza, pelo apoio ao longo do mestrado.

À minha querida mãe, que, mesmo com pouca escolaridade, ensinou-me a valorizar a educação e a acreditar no potencial humanizador do ensino.

Para finalizar, porém não menos importante, ao Luciano, esposo e amigo, por compreender a minha ausência e por me dar forças nos momentos difíceis.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995, p. 116-117).

MAQUIAVELI, JÉSSICA. **LIVRO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES.** 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Coorientadora: Glaciane Cristina Xavier Mashiba. Maringá, 2020.

RESUMO

As décadas de 1980 e de 1990 são significativas para o reconhecimento social da infância. Nesse período, movimentos sociais representados pela classe trabalhadora buscaram ampliar o atendimento educacional às crianças, bem como melhorar as suas condições. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil reconheceu as crianças como cidadãos; em 1990, foram implementadas leis de proteção à criança e ao adolescente e garantia da educação como direito constitucional. Nesse período, ideias neoliberais ganharam espaço e se manifestaram na educação por meio de políticas educacionais produzidas e conduzidas por organismos internacionais que representam os interesses dos países ricos. Tais políticas enfatizam a educação infantil como investimento para o futuro do capital e para a administração da pobreza, para o que é recomendado: o desenvolvimento de competências e de habilidades. Essas orientações internacionais influenciaram o desenvolvimento de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, a qual define os conteúdos para essa etapa da educação básica. Levando-se em conta o contexto das políticas e dos documentos norteadores da educação, esta pesquisa objetiva **analisar a formação que se busca oferecer, na educação infantil, a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.** Os dados foram coletados em um livro do professor para a educação infantil selecionado, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático no ano de 2018 e utilizado nos centros municipais de educação infantil e nas escolas municipais de Cianorte, Paraná, em 2019. O livro do professor para a educação infantil é um material que, a partir de 2019, passou a ser adotado por instituições de educação infantil para orientar os professores no planejamento e na condução de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em estudos de Adorno, de Horkheimer e de Marcuse que demarcam conceitos fundamentais para a compreensão da formação humana no contexto da sociedade industrial desenvolvida, como esclarecimento, educação para a emancipação e formação para a adaptação. Evidencia-se que as orientações presentes no livro analisado podem resultar em um ensino que dificulte a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico, já que valorizam a preparação da criança para o futuro, sem se ocupar do presente; estimulam o desenvolvimento de competências e de habilidades técnicas e emocionais; apregoam, por fim, competição e rotinas preestabelecidas para moldar o comportamento. Embora o material sugira atividades diversificadas, são propostas cujo foco maior está na forma e nas vivências das crianças, em detrimento da reflexão sobre o conteúdo ensinado, sobretudo sua relação com a sociedade no qual foi produzido. Assim, desde a educação infantil, observam-se propostas que concorrem para a semiformação e que, portanto, restringem as possibilidades de emancipação.

Palavras-chave: Livro do professor; Educação infantil; Teoria Crítica da Sociedade.

MAQUIAVELI, Jéssica. **TEACHER'S BOOK FOR CHILDREN EDUCATION: A FORMATION PROPOSAL FOR A 4-5 YEARS AND 11 MONTHS OLD CHILDREN.** 157 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch; Prof.^a Glaciane Cristina Xavier Mashiba. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The decades of 1980 and 1990 are meaningful in the social recognition of childhood. Back in that period, social movements represented by the working class sought an increase of the educational service, as well as an improve on its conditions. In 1989, the Constitution of Federative Republic of Brazil (CRFB) declared children as citizens; in 1990, through the Statute of the Child and Adolescent (ECA), protection laws and assurance of education as a constitutional right were implemented. In this period, neoliberal politics were gaining space in Brazil, influencing the education through educational politics that were produced and conducted by international organisms, which represent the interests of wealthy countries towards Latin America and the Caribbean. Such politics emphasize the education for children as an investment in the future of the capital and in the administration of poverty, for which is recommended the development of certain competencies and abilities. These international orientations influence the development of official documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) for children education, which outlines the contents for this stage of basic education Taking in consideration the context of production of the book for children education teachers, as well as the politics and the guiding documents for education, this research intends to **analyze the formation that children education seeks to provide in regards to 4-5 years and 11 months old students.** Our data have been collected from a children education teacher's book that was selected, evaluated and approved by the National Program of the Didactic Book and Material in 2018, and which has been used in Municipal Centers of Children's Education and in Municipal Schools in Cianorte since 2019. The book for children education teachers is a material that, from 2019 on, has been adopted by educational institutions for children in order to guide teachers on planning and conducting their pedagogical practice. This research is based upon Critical Theory of Society, especially on studies by Adorno, Horkheimer and Marcuse, that outline fundamental concepts for the comprehension of human formation within an industrially developed society, such as enlightenment, education for emancipation and formation for adaptation. It is evident that the orientations found in the analyzed book hinder the development of critical thinking by means of propositions that overvalue the preparation for the future in detriment of the present, stimulate the development of both technical and emotional abilities, proclaim competition and pre-established routines to model the child's behavior. Even though the material brings diverse activities, they present the same shape and lead the student to pragmatcal experiences instead of reflections on the content, thus indicating a process of semi-formation that restricts the possibility of emancipation.

Keywords: Teacher's book, Children Education, Critical Theory of Society.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagens esperados em cada campo de experiência para a transição da educação infantil ao ensino fundamental.....89

Quadro 2 – Divisão da educação infantil por faixa etária, segundo a BNCC.....91

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

Bird – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Coedi – Coordenação Geral da Educação Infantil

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Prelac – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

UnB – Universidade de Brasília

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO.....	26
2.1 Formação para a integração <i>versus</i> formação para a emancipação humana.....	31
3. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	44
3.1 Reconhecimento da infância e da adolescência na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.....	47
3.2 Políticas internacionais para a educação e suas influências nas políticas nacionais	50
3.3 Políticas nacionais para a educação infantil: um olhar sobre a infância.....	69
3.4 Reflexões acerca da educação infantil na década de 1990 e nos anos 2000.....	79
3.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta (de)formativa na educação infantil para crianças de 4 a 5 anos de idade.....	83
4. O livro do professor da educação infantil: uma proposta para a formação de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.....	95
4.1 Jogos e brincadeiras como aprendizagem para a conformação.....	101
4.2 Rotina na educação infantil: repetição, padronização e controle.....	111
4.3 Planejamento e execução: o lugar do professor na educação infantil.....	120
4.4 Crianças cidadãs.....	129
5. Conclusão.....	139
6. Referências.....	145

INTRODUÇÃO

Desde 2016, quando iniciamos nossa atuação na educação pública, vivenciamos desafios relacionados tanto à formação dos profissionais que atuam na educação infantil como ao binômio cuidar e educar que, como reflexo das políticas educacionais, acabam por delimitar duas finalidades para essa etapa da educação básica: cuidados com higiene, com alimentação e com saúde, para crianças de até 3 anos de idade; cunho educativo e preparação para o ensino fundamental para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. Acerca do debate sobre educar *versus* cuidar na educação infantil, Campos (2008a) entende essa querela como um mecanismo que torna imperceptível a visão assistencialista ainda vívida na educação infantil.

Segundo Kramer (2000), as políticas educacionais atendem a interesses dos governos e, por isso, a tendência é a oferta desta modalidade de ensino, ou seja, de um modelo pautado na administração da pobreza, em virtude de as crianças serem as mais afetadas. De acordo com a autora, as políticas educacionais apenas disfarçam essa conotação: em 1995, por exemplo, na tentativa de amenizar a visão assistencialista quanto à educação infantil, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e com a Coordenação Geral da Educação Infantil (Coedi), fomentou discussões acerca da importância da formulação de um currículo para essa modalidade de ensino. Mais tarde, foram criados documentos que definiram conteúdos e metodologias para essa etapa do processo de escolarização, destacando-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017.

Nossas reflexões caminham no sentido de compreender a relação de tais documentos com organismos e com políticas internacionais, tendo em vista que eles contribuem para a sistematização da educação infantil, bem como que suas orientações trazem propostas sobre o que e como ensinar, tal como explica Barros (2012).

A partir da Lei n.º 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil vem delineando-se como parte da educação

básica, por meio de políticas educacionais destinadas a esse público. Após a aprovação dessa lei, os municípios buscaram organizar-se para atender às crianças e para oferecer formação aos professores, como o previsto na LDB, de modo que muitas cidades foram levadas a contratar assessorias pedagógicas para a formação de professores e para a organização do sistema de educação e das políticas municipais, em conformidade com as novas determinações legais. Segundo Barros (2012), uma das soluções encontradas pelo sistema educacional e pelos próprios municípios para elevar a qualidade da educação foi a adesão ao uso de materiais apostilados.

Nesse contexto, foram definidos documentos que delimitaram o que e como ensinar por meio de orientações presentes em políticas públicas educacionais internacionais e nacionais. Com base nas orientações de alguns documentos – por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998a), o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) –, nas propostas de Perrenoud (2000) para uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e de competências, bem como na proposta de educação fundamentada em quatro pilares para o desenvolvimento de competências, temos a sistematização da BNCC (BRASIL, 2017), a qual define a organização curricular e os conteúdos por faixa etária para a educação infantil.

As propostas educacionais presentes na BNCC para a educação infantil estão fundamentadas na concepção do desenvolvimento de competências e de habilidades – úteis – que devem ser ensinadas ainda na infância. Além disso, o referido documento gerou grande movimentação entre as editoras com vistas à produção de apostilas adequadas às novas orientações para essa etapa da educação básica, bem como à produção de livros para os professores que nela atuam.

Assim, no ano de 2018, pela primeira vez, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tornou público o edital para a seleção de livros destinados aos docentes da educação infantil. Em 2019, esses materiais chegaram aos centros de educação infantil e às escolas municipais com o título de *Livro do professor da educação infantil*, cujas propostas visam a desenvolver um modelo pedagógico e formativo específico.

Essas questões e nossa atuação na educação infantil, especificamente na pré-escola, levam-nos a refletir sobre os materiais utilizados nessa etapa do ensino, os conteúdos e as propostas formativas, no sentido de compreendermos que objetivos são colocados para a educação infantil. Colocam-nos, ainda, a necessidade de, por meio da crítica eminente a seus limites, desvelar “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p. 139).

Posto isso, preocupa-nos a utilização desse material quando não há uma reflexão crítica acerca da formação que o subjaz. Pelo fato de o livro do professor ser um dos poucos recursos disponibilizados nos centros de educação infantil para o planejamento da prática pedagógica, é possível que suas orientações se coloquem como metodologia de ensino a ser seguida pelos professores.

No debate entre Adorno e Becker, intitulado *Educação para quê?* (ADORNO, 1995), realizado na Rádio de Hessen e transmitido em 26 de setembro de 1966, encontramos elementos que nos auxiliam a pensar criticamente sobre o planejamento educacional, embora não estivessem discutindo especificamente essa questão. Para Becker, quando se fala a respeito desse tema, na maioria das vezes, as discussões recaem sobre aspectos estruturais, materiais e numéricos; dessa forma, o planejamento do próprio conteúdo é esquecido.

Nesse sentido, os autores inferem que refletir sobre os conteúdos ensinados na escola é desmistificar os rumos da educação e, por meio dela, pensar em alternativas de resistência à semiformação. Assim, com a reflexão acerca do conteúdo do livro do professor, intentamos compreender as propostas que o material apresenta, assim como a formação pretendida para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, ou seja, para aquelas que frequentam a pré-escola. Acreditamos que, considerando o contexto de criação do livro, as políticas e os documentos que o norteiam, bem como a análise crítica dos seus conteúdos, poderemos vislumbrar caminhos para uma educação cuja prioridade seja o desenvolvimento humano.

Nessa trajetória, percebemos que o Brasil, seguindo a tendência mundial, prioriza políticas educacionais voltadas à manutenção e ao avanço do capital. Nessa perspectiva, a educação perde a capacidade de proporcionar aquilo que deveria ser prioritário: o acesso à cultura verdadeira e socialmente

contextualizada para assegurar, assim, desde a primeira infância, as condições para que as crianças aprendam a se orientar no mundo, sem perder de vista o fortalecimento da sua individualidade. Campos (2008b) comenta que políticas desse cunho, ou seja, que buscam satisfazer os interesses do capital, promovem o atendimento em massa, com pouca preocupação com a qualidade da educação e com o desenvolvimento humano, isto é, seguem orientações de organismos, de políticas e de documentos internacionais cujas prioridades são padronizar a educação e administrar os índices de pobreza.

Embora conquistas importantes para a infância tenham ocorrido nas décadas de 1980 e de 1990, como a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu a criança como cidadão, e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que garante o direito à educação, elas não foram suficientes para promover mudanças substanciais na valoração da infância. Mesmo diante dessas conquistas, as mudanças nos cenários social e educacional são lentas, prova disso é o fato de muitas crianças continuarem sem acesso à educação, o que indica que as políticas brasileiras continuam em déficit com a infância.

Nas décadas de 1980, de 1990 e de 2000, vemos as políticas educacionais serem planejadas por países ricos e colocadas em prática nos países pobres como uma forma de garantir a reprodução e a manutenção do capitalismo. O Brasil é um dos países que recebe orientações internacionais e as coloca em prática sob a forma de políticas educacionais; por isso, tais políticas raramente atuam de modo efetivo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e democrática. Na maioria das vezes, propostas educacionais desse cunho constituem-se como medidas paliativas para administrar a pobreza e para desenvolver o capital, tal como afirma Höfling (2001).

Galuch (2013) explica que o modelo educacional tem como prioridade a adequação dos indivíduos ao modelo de produção para alavancar a economia do país. Essa reflexão nos leva à percepção de que a educação é uma das estratégias utilizadas para o controle da formação dos indivíduos, alinhando-se aos interesses do capital e distanciando-se daquilo que Adorno (1995) defende ser o objetivo da educação: viabilizar condições necessárias para a emancipação, isto é, proporcionar experiências educacionais verdadeiras voltadas à promoção

da consciência crítica. Nesse sentido, o filósofo aproxima a faculdade de pensar à “[...] capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Destacamos, assim, que as prioridades da educação brasileira nas políticas educacionais e em documentos norteadores da educação, embora representem avanços para a área, como a sistematização de conteúdos para a pré-escola, também se colocam como limite para a educação emancipatória ao terem como prioridade o ideal formativo para o atendimento de necessidades da sociedade industrial desenvolvida e globalizada e não a formação que pode levar à autorreflexão crítica. Por isso, a prioridade é o desenvolvimento de um modelo educacional que, apesar de falar sobre a vivência coletiva, sobre o social, sobre a moral, acaba formando para o individualismo (GALUCH, 2013). Segundo Kramer (1995), políticas educacionais desse caráter são aplicadas a todos os níveis de ensino e priorizam o desenvolvimento da sociedade do livre.

A preocupação com uma educação infantil que se apresente como possibilidade para uma sociedade menos violenta, mais justa e com condições de vida digna para todos não é algo recente ou pertencente apenas ao cenário educacional brasileiro das últimas décadas. Adorno (1995), após a *Segunda Guerra Mundial*, já descrevia a necessidade de uma educação voltada para a humanização ainda na primeira infância, como meio para a desbarbarização e para a não recorrência de Auschwitz. O autor indica a importância da “[...] dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância [...]” (ADORNO, 1995, p. 167). Isso indica a relevância de professores conscientes e com autonomia no processo educativo, sujeitos que conheçam as políticas e os documentos norteadores da educação e que saibam interpretar as propostas dos materiais para, a partir delas, analisar e tecer críticas com o propósito de fortalecer o processo educativo.

As reflexões aqui apresentadas revelam os meios pelos quais a sociedade controla a formação dos sujeitos. Elucidam que, embora os tempos sejam de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, isso não significou para a humanidade a liberdade ou a emancipação; ao contrário, conforme Horkheimer e

Adorno (1985), a sociedade burguesa constituiu-se sobre os princípios de liberdade, de esclarecimento, mas, uma vez no poder, agiu em oposição a isso. Por meio da ciência e da tecnologia, os homens dominaram a natureza, bem como a si mesmos. Nesse processo, a cultura tomou a forma de indústria cultural¹, reduzindo o esclarecimento² ao próprio mito. Com isso, a razão iluminista, que deveria superar as explicações míticas sobre o mundo, torna-se regressiva ao instrumentalizar-se, ao impor controle sobre os homens e sobre o conhecimento para a manutenção e para a conservação do modelo produtivo vigente.

[...] a forma burguesa do esclarecimento já se perdera em seu aspecto positivista. Ele jamais foi imune à tentação de confundir a liberdade com a busca da autoconservação. A suspensão do conceito – não importa se isso ocorreu em nome do progresso ou da cultura, que há muito já haviam se coligado contra a verdade – abriu caminho à mentira (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.44-45).

Encontramo-nos em um estágio ainda mais avançado do capitalismo, cujas formas de controle foram aprimoradas pela indústria cultural, de modo a tornarem passível a aceitação do que nos é imposto. Nesse contexto, propomo-nos a refletir sobre a ação desses mecanismos em nossas vidas. À vista disso, Oliveira, Galuch e Giovinazzo Júnior (2019) afirmam que, no atual estágio do capitalismo, nenhuma sociedade se encontra ileso à pressão imposta pela indústria cultural; sendo assim, refletir sobre as formas de controle se faz necessário para que possamos encontrar caminhos que conduzam à autonomia. Nesse sentido, buscamos compreender em que medida as políticas educacionais nacionais e os documentos norteadores da educação, pensados em conformidade com os interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial, interferem na

¹ Termo cunhado por Adorno e Horkheimer em 1947, em *Dialética do Esclarecimento*.

² Guido Antônio Almeida, tradutor da obra *Dialética do Esclarecimento*, justifica a tradução do termo alemão *Aufklärung* por esclarecimento pelo sentido histórico da palavra em português que se aproxima do sentido dado por Horkheimer e Adorno (1985, p. 7), que seria o “[...] processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais etc.)”.

definição dos conteúdos e na condução da prática pedagógica desde a educação infantil.

Para a definição do nosso objeto de estudo e do caminho metodológico para melhor conhecê-lo, algumas leituras foram fundamentais. Galuch (2013) contribuiu para o entendimento de que a compulsória educação burguesa é uma das modernas formas de desenvolver o controle na atual sociedade, pois o modelo educacional atual nos adequa ao modo de produção, visando à aceleração da economia do país. Nesse contexto, a prioridade da escola é desenvolver nos alunos a solidariedade, a moral, bem como padronizar comportamentos e pensamentos para criar um ambiente propício à circulação e ao desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias ao trabalho e ao ajustamento a um contexto de escassez de emprego, no qual permanece a divisão de classes. Por isso, o sentido da educação é modificado e sua finalidade diverge do que deveria ser: criar acesso aos conteúdos historicamente constituídos para todos os homens como possibilidade para autorreflexão crítica e para resistência à sociedade que aliena, não emancipa e mantém o poder e a exploração de uns sobre os outros (ADORNO, 1995).

A nossa atuação na escola pública, os estudos sobre a educação infantil e os conteúdos das disciplinas *Trabalho, Educação e Práticas Pedagógicas; Sociedade, Estado e Educação; Seminário de Pesquisa em Educação*, cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), foram fundamentais para a reflexão sobre a educação na sua relação com o contexto social mais amplo e ajudaram-nos a delinear o problema da nossa pesquisa: **compreender a formação que se busca oferecer na educação infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.**

Os dados para a análise foram coletados no livro do professor para a educação infantil *Pé de brincadeira*, adotado pelas pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Cianorte, Paraná.

Salientamos que a decisão de utilizar o livro do professor como fonte para a coleta de dados ampara-se no trabalho de Munakata (2012), segundo o qual, nos anos de 1990 e de 2000, cresceram mundialmente as pesquisas sobre livros didáticos, sendo que boa parte desses estudos destina-se a verificar ideologias neles presentes, além de contribuir para reflexões no campo da educação. Galuch

e Crochík (2016), ao analisarem livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, explicam que são materiais que sistematizam propostas de práticas pedagógicas que se fundamentam em uma determinada concepção de ensino. Nossa opção por essa fonte se deve, ainda, ao fato de que o livro para o professor apresenta orientações que receberam a chancela oficial, já que tais materiais foram avaliados de acordo com critérios estabelecidos pelo PNLD.

Dentre outros trabalhos, os de Galuch e Crochík (2016, 2018), de Libâneo (2016), de Adorno (1995, 2005), de Marcuse (1967, 1999, 2009), de Adorno e Horkheimer (1985) e de Marx e Engels (2011) são importantes para compreendermos a organização da educação e do ensino em seu movimento histórico, ou seja, como parte de um sistema que busca desenvolver condições para o crescimento, a manutenção e a reprodução da sociedade burguesa.

As análises de Pereira (2009), de Shiroma e Evangelista (2004), de Libâneo (2016), de Young (2016) e de Shiroma (2011) contribuíram para refletirmos sobre as políticas educacionais nacionais e internacionais e a criação de documentos norteadores para a educação infantil, bem como para pensarmos sobre a percepção do fortalecimento das políticas neoliberais no Brasil a partir da década de 1990. Esses trabalhos relevam também a articulação de tais propostas com a economia, no sentido de adequar o sistema educacional aos propósitos do modelo de produção flexível, de modo a garantir a conservação da sociedade industrial desenvolvida.

Nesse sentido, Campos (2013) e Kramer (1995, 2000) sinalizam que as políticas educacionais internacionais direcionadas aos países da América Latina e do Caribe destacam a educação como mecanismo para o crescimento econômico dos países periféricos. Segundo as autoras, esse discurso, na verdade, esconde a proposta de educação como meio de administração da pobreza.

Com o avanço das políticas neoliberais no Brasil na década de 1990, a educação é sistematizada de acordo com as orientações e as políticas educacionais internacionais, como o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), encomendado pela Unesco, que propõe adequar a educação às demandas do capital, bem como desenvolver a prática pedagógica pautada em habilidades e em competências fundamentais para o trabalho formal e o informal. Isso significa a defesa de, por meio da educação, formar indivíduos, físico e

emocionalmente, preparados para buscar saídas criativas para o enfrentamento das adversidades de um sistema marcado pela contradição entre pobreza e riqueza e pela exploração de uma classe sobre a outra. Essa forma de pensar a educação torna distante o pressuposto da educação como possibilidade para o desenvolvimento humano.

Os trabalhos de autores da teoria crítica foram fundamentais para a análise da educação. Adorno (1995, 2005) e Adorno e Horkheimer (1985) proporcionam reflexões críticas sobre o falso conhecimento, sobre o avanço da semiformação no contexto da sociedade industrial desenvolvida, apontando como ela (de)forma a humanidade ao produzir uma vida danificada.

Na obra *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) refletem sobre a administração da razão na sociedade industrial desenvolvida. Para os autores, a ciência e a tecnologia, em vez de proporcionarem ao homem um estado mais humano, agem em oposição à autonomia, à humanização e à vida digna, uma vez que o ajustam ao sistema econômico, limitando o pensamento à racionalidade técnica. Nesse contexto, a educação se apresenta como um dos mecanismos da alienação social ao proporcionar um ensino com vistas à autopreservação dos indivíduos.

As reflexões de Adorno (1995) em *Educação para quê?* indicam que a educação se apresenta como limite para a emancipação ao priorizar apenas o desenvolvimento do capital; põe-se como possibilidade ao desenvolver a consciência verdadeira por meio do ensino que promove a autorreflexão crítica desde a primeira infância.

Conceitos da Teoria Crítica da Sociedade permitem-nos compreender que a análise do livro do professor é também uma análise da sociedade. Assim, precisamos, antes, entender o contexto de produção desse material, as políticas educacionais e os documentos norteadores da educação infantil para, com base neles, analisarmos as propostas para a prática pedagógica do professor. Por essa via, podemos compreender a formação pretendida para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Os resultados da nossa pesquisa estão, nesta dissertação, sistematizados em quatro capítulos, além da presente introdução. No primeiro capítulo – segunda seção –, o propósito é compreendermos como nos constituímos como indivíduos

no contexto da sociedade industrial avançada e globalizada. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a ciência e a tecnologia foram ampliadas nessa conjuntura, sendo que o conhecimento delas advindo é utilizado para a dominação da própria humanidade. Conforme os autores, a promessa de liberdade na sociedade burguesa foi manipulada: converteu-se em indústria cultural para a autoconservação do capital. Em outros termos, a indústria cultural tornou imperceptíveis as desigualdades econômicas e as condições indignas de vida na medida em que limita o pensamento de todos indistintamente pela falsa consciência e pelo alinhamento aos interesses econômicos. A indústria cultural concorre para a falsa cultura; atua na subjetividade, desenvolvendo indivíduos frágeis e heterônomos, formados para pensar e para agir em conformidade com o sistema econômico.

Na terceira seção, destacamos conquistas significativas em relação à infância ocorridas nas décadas de 1980 e de 1990, salientando que, a partir delas, houve a busca pela sistematização da educação infantil. Por meio da Teoria Crítica da Sociedade, tentamos compreender as propostas contidas em documentos e em políticas educacionais internacionais destinados aos países da América Latina e do Caribe, assim como a sua relação com as políticas e com os documentos brasileiros para a educação infantil. Os documentos analisados são os seguintes: *Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe* (UNESCO, 2004); *Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas* (BANCO MUNDIAL, 2001); *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1996); *Plano Nacional de Educação: 2014-2024* (BRASIL, 2015); *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

Embora tenham acontecido, nessas décadas, avanços no reconhecimento da infância, eles estão relacionados aos interesses dos organismos internacionais que, nesse mesmo período, passaram a destacar o investimento na infância como uma prioridade para os países em desenvolvimento, promovendo conferências, documentos e políticas para a divulgação de um modelo específico de educação.

Nesse sentido, há que considerarmos o engajamento entre as políticas e os interesses do capital como formas de controle aprimoradas pela sociedade globalizada, na qual a indústria cultural participa da promoção da falsa

consciência e impõe limites ao pensamento e à imaginação, de maneira que os interesses dos mecanismos sociais pareçam os interesses particulares da humanidade.

A autonomia só é viável quando, pelo conhecimento que não se limita à realidade objetiva, há reflexão sobre os elementos regressivos da atual sociedade. Observando-se a intensificação das formas de controle sobrepostas à humanidade e o desenvolvimento da falsa consciência, Marcuse (1967) afirma haver uma lógica no modo como a sociedade é pensada e organizada. À vista disso, demarcamos que refletir sobre a atuação dos organismos internacionais, sobre os documentos e sobre as políticas educacionais é entender como tais propostas agem na formação dos indivíduos.

Na quarta seção, apresentamos a análise do livro do professor da educação infantil de 4 a 5 anos e 11 meses. Como já pontuamos nesta introdução, o material foi avaliado e aprovado pelo PNLD no ano de 2018 para o triênio 2019-2021 e já está em consonância com as orientações da BNCC. Desde o ano de 2019, o livro foi disponibilizado a escolas e a centros de educação infantil como material de apoio para o professor planejar as suas aulas.

Refletir sobre os conteúdos e sobre as orientações desse material é pensar no ensino destinado às crianças das pré-escolas e no seu potencial para o fortalecimento do indivíduo. Conforme Adorno (1995, p. 167), “a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização”. Nesse sentido, a formação requer a presença de autoridades esclarecidas, isto é, a presença de professores que dominem os conteúdos para além do uso em avaliações ou para avançar de série.

Recorremos a Adorno (1995) quando faz afirmações sobre o empobrecimento da cultura com a qual as crianças têm contato. Para ele,

[...] seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (ADORNO, 1995, p. 146).

Perante o exposto, para analisar a formação que se pretende alcançar na educação infantil, selecionamos a unidade três do livro do professor, intitulada *Atividades Permanentes*. Essa opção ampara-se no fato de ela apresentar instruções referentes às atividades que devem ser realizadas diariamente, sob a forma de rotina, sendo elas: roda de conversa, brincadeiras cantadas, roda de leitura, faz de conta, desenho e jogos de regras. Analisamos se as propostas apresentadas pelo livro têm por base a conformação das crianças à realidade desde a educação infantil, com vistas à autoconservação e, conseqüentemente, à preservação da base material existente.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO

A compreensão da educação no contexto atual exige mais do que a observação das práticas pedagógicas: é fundamental relacioná-la aos objetivos e à formação que a sociedade industrial desenvolvida e globalizada demanda para a sua permanência. Conforme Adorno (1995), a história e o passado são elementos fundamentais para se compreender a formação humana e para se revelar as suas contradições.

No capítulo que introduz a obra *Educação e emancipação*³ (ADORNO, 1995), Maar⁴ (1995) explica que, no fim do século das luzes e no advento do capitalismo, a formação que deveria ter como prioridade a liberdade do homem disseminou, intencionalmente, a formação técnica para aumentar a produtividade. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) inferem que o esclarecimento, na promessa de trazer sabedoria à humanidade, tornando os homens donos de suas próprias vidas, substituiu o mito pelo conhecimento. Expostos à percepção do mundo, chegaram ao “desencantamento do mundo”, porém houve a inversão dos propósitos iluministas: em vez do conhecimento verdadeiro, na sociedade capitalista, emergiu o conhecimento prático para a criação de mercadorias.

O capitalismo, portanto, instrumentalizou a ciência e a educação para que se tornassem um meio para disseminar a formação técnica e para aumentar a produtividade. Nessa perspectiva, entendemos que a ciência traz a possibilidade de emancipação quando permite o acesso aos seus resultados; também pode colocar-se como limite quando instrumentaliza o conhecimento, proporcionando aos homens nada além de saberes técnicos⁵.

³ Pucci, Zuin e Ramos de Oliveira (2008) explicam que, para Adorno, educação é o mesmo que emancipação. Por isso, em *Educação e emancipação*, o autor destaca a importância de resgatar os conteúdos historicamente constituídos com ênfase na continuidade e na temporalidade e, por meio da crítica, de evidenciar os mecanismos de controle que impedem a emancipação do homem.

⁴ Wolfgang Leo Maar traduziu e escreveu o prefácio da obra *Educação e emancipação*.

⁵ Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1995), os saberes técnicos têm por objetivo apenas desenvolver o capital; não são, portanto, conhecimentos sistematizados, mas informações de como fazer.

Nesse sentido, a formação humana é possibilidade quando, pela educação, viabiliza reflexões críticas e revela a história como processo repleto de rupturas, de avanços e de retrocessos, já que evidencia as formas de controle presentes na sociedade. Conforme Maar (1995, p. 24), a formação ocorre ao “[...] conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como histórico, acessível a uma práxis transformadora”. Para a humanidade, a percepção da totalidade social favorece o processo formativo, enquanto o oposto a isso culmina na alienação, na semiformação.⁶

Em sua obra *A ideologia da sociedade industrial*, Marcuse (1967) explicita a instrumentalização da educação como mecanismo para padronizar o pensamento do homem, adequando-o aos meios de produção. Para ele,

Independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada. Tal sociedade pode, justificadamente, exigir a aceitação dos seus princípios e instituições e reduzir a oposição à discussão e promoção de diretrizes alternativas dentro do *status quo* (MARCUSE, 1967, p. 23-24).

Adorno (1995) corrobora essa ideia, ao tecer críticas à educação cujo único objetivo é formar para a adaptação. Quando assim é, ela deforma e padroniza o pensamento, operando por meio de um doloroso processo de controle dos instintos que, de acordo com Freud (2011), conduz a sociedade a graus elevados de agressividade. Exposto à semiformação, o homem não tem argumentos para contrapor as imposições sociais, então, tende à adesão voluntária aos interesses

⁶ Na obra *Dialética do esclarecimento*, interpretamos a semiformação como produto da indústria cultural, que, por meio do emprego das tecnologias a favor do capital, altera o sentido da formação, convertendo-a em reprodução. Para a humanidade, a semiformação resulta na “[...] incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

do capital, inclusive a ideias violentas e agressivas, como as que desencadearam Auschwitz.

Assim, para que *Auschwitz não se repita*, Adorno (1995) menciona a importância de garantir que, pela formação, saíamos dos atuais estados de menoridade e de barbárie observáveis nas diversas sociedades, até mesmo nas ditas cultas, dado que a semiformação é consequência de um conjunto de fatores, os quais estão para além dos métodos de educação. Na perspectiva do autor, a semiformação ocorre por meio da ideologia da sociedade industrial, pelos mecanismos de controle que falseiam e obscurecem a leitura do social em sua totalidade. O referido autor explica que a cultura no processo civilizatório se transformou em razão instrumental: ela perdeu seu propósito de proporcionar aos homens o acesso aos bens essenciais para satisfazer as suas necessidades básicas. Essa mesma cultura que empregou para dominar a natureza foi por ele utilizada para dominar a própria espécie. Nesse contexto, não falamos mais da cultura e, sim, da indústria cultural, que danifica a vida e produz uma falsa liberdade resultante da reprodução do já existente.

Assim sendo, a cultura só pode levar à formação humana quando permite a crítica. Por isso, ela possui duplo caráter: pode culminar na formação humana ou na pseudoformação. Isso quer dizer que pode ser emancipatória como cultura de espírito, mas pode ser semiformação, quando entendida como método, técnica ou prática.

Nessa lógica, reiteramos a afirmação de Adorno (2005) ao explicitar que, apesar de toda informação difundida na sociedade industrial desenvolvida, a semiformação predomina como consciência, por isso, a importância de uma teoria que dialeticamente contraponha a atual realidade da inconsciência humana. A formação humana para a resistência implica garantir a reiteração da principal finalidade da educação: evidenciar, pela compreensão da contradição social, os vários discursos sociais e as suas intenções.

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente (ADORNO, 2005, p. 2).

Nesse sentido, compreender a história, bem como a relação entre presente, passado e futuro auxilia a elaborar o passado e a entender a história como um movimento não linear. Elaborar o passado significa, para Adorno (1995), manter constante a crítica ao presente.

Marx e Engels (2011), ao refletirem sobre o passado, capturaram o movimento da sociedade e da natureza – fundamental para entendermos a organização da sociedade atual e o papel da educação nesse contexto. Em *Textos sobre educação e ensino*, Marx e Engels (2011) tecem críticas ao Estado capitalista, destacando que a formação neste modelo social serve à ideologia de formação para o trabalho, isto é, o trabalho industrial, pelo uso da tecnologia. Na prática, isso significa que a educação prepara mão de obra qualificada para tal finalidade.

Mas, como só é possível realizar a exploração através do mercado, orienta a qualificação para aquelas atividades ou formas (no seio de uma atividade) que tem maior acesso e predicamento no mercado. O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX; ENGELS, 2011, p. 14).

De acordo com os referidos autores, a educação pública do fim do século XIX foi pensada para atender à lógica capitalista, porque “Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios mais eficientes de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder (MARX; ENGELS, 2011, p.18).

Conseqüentemente, a criação da escola pública significou “[...] um ensino que se considera como adestramento da força de trabalho, da integração social, da exploração” (ENGELS; MARX, 2011, p. 21). De acordo com Adam Smith, dizem os autores, com o progresso das máquinas, houve o aumento da produtividade; a riqueza social que antes era pautada na propriedade mobiliária se modifica para a propriedade móvel, para o capital que, segundo ele, indicava o progresso social. No entanto, as condições práticas que viabilizaram o progresso

foram as mesmas que levaram à exploração dos trabalhadores nas fábricas, cujo trabalho era parcializado. Assim, Smith argumenta que deveria ser oferecido “[...] o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (ENGELS; MARX, 2011, p. 36), para evitar a degradação total do povo.

Essa passagem indica que o mínimo de instrução era necessário naquele momento para potencializar as habilidades do trabalhador e para garantir a integração completa dos sujeitos aos novos valores e às novas condições de vida, sem despertar inquietações, pensamentos e reflexões para além da função ocupada nas fábricas. Tal como advertem,

A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu âmbito... Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado (MARX; ENGELS, 2011, p. 36).

Sobre a divisão do trabalho, Marx e Engels (2011, p. 39) explicam que ela provocou o empobrecimento intelectual e levou a humanidade a formas complexas de enxergar o trabalho humano, pelo uso das forças físicas; aumentou a exploração; alterou a noção de vida e de trabalho que “exerce um efeito extremamente embrutecedor tanto sobre o organismo como sobre as faculdades mentais do operário”. Nesse contexto, a educação pública cumpre a função de adequar o modo de pensar e de agir do homem a esse contexto, formando sujeitos que aderem ao sistema vigente; conseqüentemente, a educação se distancia de sua potencialidade de desenvolver, pela reflexão crítica, o pensamento para a emancipação (ADORNO, 1995). Pela teoria crítica da sociedade, podemos compreender como o próprio processo civilizatório aprisionou a humanidade. As formas de controle são aprimoradas e a cultura se converte em indústria cultural, agindo em prol do desenvolvimento do capital, empregando seu controle nos mais diversos setores da sociedade, inclusive na escola, ao proporcionar um ensino pautado em informações técnicas desvinculadas da existência da humanidade, produzindo a semiformação para conformar a humanidade às exigências impostas pelo modelo econômico vigente.

2.1 Formação para a integração *versus* formação para a emancipação humana

Como salientamos anteriormente, a criação da instrução pública, desde o início, teve como finalidade desenvolver condições para o crescimento e para a manutenção da sociedade capitalista, no sentido de formar homens bem ajustados aos ideais e às condições dadas pela sociedade burguesa. Assim, pensar na educação como caminho para superar a semiformação faz sentido quando refletimos sobre a sociedade e sobre os próprios limites que ela representa à formação humana.

A gerência científica e a divisão científica do trabalho aumentaram enormemente a produtividade do empreendimento econômico, político e cultural. Resultado: o mais elevado padrão de vida. Ao mesmo tempo e com os mesmos fundamentos, esse empreendimento social produziu um padrão de mente e comportamento que justificou e absolveu até mesmo as particularidades mais destrutivas e opressivas do empreendimento. A racionalidade e manipulação técnico-científicas estão fundidas em novas formas de controle (MARCUSE, 1967, p. 144).

Adorno e Horkheimer (1985) dizem que tecer críticas às sociedades reais pode levar a humanidade a questionar o que foi socialmente naturalizado. Pela perspectiva do controle, Pucci, Zuin e Ramos-de-Oliveira (2012), ao analisarem os efeitos da indústria cultural na sociedade atual, questionam se realmente a humanidade, com toda a ciência e com toda a tecnologia criadas, superou a irracionalidade mítica. Indagam ainda se, por meio da ciência, a sociedade foi capaz de promover a emancipação, superando o controle exercido sobre o homem desde o período medieval. Além disso, ao longo da análise, os autores evidenciam que a ciência foi utilizada para reprimir as necessidades básicas dos homens, transformando-os em coletivos comuns. Isto é, empregou-se a ciência em prol do desenvolvimento do capital.

De acordo com os autores, o controle está presente na sociedade de diversas formas, desde a crença em deuses e em mitos até o afastamento do homem em relação aos direcionamentos e às escolhas particulares sobre a vida.

O advento da ciência e da tecnologia conduziu a humanidade ao consumo de mercadorias e, ao mesmo tempo, tornou-nos mercadorias também, já que vendemos a nossa força de trabalho. Nesse cenário, o discurso em favor do progresso social esconde a reprodução da barbárie potencializada pelo emprego da tecnologia.

Sobre a utilização da tecnologia, Marcuse (1999) afirma que, a partir do seu desenvolvimento, a humanidade foi tomada pela racionalidade tecnológica, uma forma de controle ainda mais elaborada que estabelece “[...] padrões de julgamento e fomenta atitudes que predisõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (MARCUSE, 1999, p. 77). Em outras palavras, a racionalidade tecnológica padroniza e conforma homens e mulheres a aceitarem as mudanças sociais, mesmo que sejam prejudiciais à vida digna de todos.

Marcuse (2009), no texto *A responsabilidade da ciência*, explica que a racionalidade tecnológica, por meio da ideia de neutralidade, fragmentou a ciência ao separar as razões científica, sociológica e política. Essa ação suprimiu da ciência a liberdade do cientista de, por meio da experimentação e da verificação, fazer descobertas e confirmar hipóteses. Quer dizer, a ciência foi incorporada ao mercado como mercadoria comprável, de acordo com necessidades e interesses de cada comprador. Posto isso, seu potencial — que poderia servir à produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da humanidade — é direcionado à criação de mercadorias que satisfaçam as necessidades de consumo.

Por isso, o autor considera que os cientistas têm responsabilidades em relação à ciência, pela aplicabilidade das técnicas e pelos seus efeitos sobre a humanidade, uma vez que a sua capacidade dialética se esgotou com o progresso — verbas são destinadas a pesquisas alinhadas aos interesses e aos objetivos propostos via agências governamentais —, apontando que não se sustenta a ideia de ciência livre de valores. A ciência contribui para produzir armas de guerra e para promover barbáries como Auschwitz; para isso, usa um eficiente conjunto de conhecimentos convertidos em técnicas para administrar, deformar e aniquilar vidas.

Marcuse (1967) menciona que o controle é um elemento presente na sociedade em níveis diferenciados, cujo objetivo é monitorar as necessidades e o conhecimento humano de acordo com a forma de organização do processo de

produção. Para o autor, quanto mais elevado o nível de desenvolvimento tecnológico, mais elaboradas as formas de controle e de dominação sobre o homem. Se, nas fases menos desenvolvidas, o controle era exercido por meio do terror, nas fases mais desenvolvidas, as tecnologias são empregadas para estabelecer padrões de vida a serem seguidos. Assim Marcuse (1967, p. 14) se posiciona:

Não obstante, essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz mantida pela constante ameaça de guerra. Seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência – individual, nacional e internacional. Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou etapas anteriores, menos desenvolvidas, de nossa sociedade, não opera hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força. As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes – o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. A nossa sociedade se distingue por conquistar forças sociais centrífugas mais pela tecnologia do que pelo terror, com dúplici base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente.

Em relação ao uso da tecnologia, Adorno (1995) esclarece que era esperado, por meio da ciência, alcançar um grande número de pessoas, bem como ampliar o conhecimento como possibilidade de liberdade individual de entender a organização social. Seu uso, porém, causou consequências negativas aos sistemas educativos: a ciência e a tecnologia foram utilizadas para desenvolver técnicas de controle, dissimulando a compreensão do contexto social e das formas de violência, bem como a visão crítica em relação à própria educação como estratégia da sociedade capitalista para disseminar o ensino técnico, ou seja, “[...] educação, ciência e tecnologia se apresentam — agora ‘globalmente’, conforme a moda em voga — como passaportes para um mundo ‘moderno’” (MAAR, 1995, p. 11). Quer dizer, na sociedade industrial desenvolvida, a educação não é necessariamente um fator que contribui para a emancipação, porque a ciência culmina na “racionalidade produtivista” para a conformação e elimina as possibilidades emancipatórias.

Por isso, o referido autor destaca que o conceito de emancipação deve ser compreendido para além do “sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos” (ADORNO, 1995, p. 181). Como a organização da sociedade está pautada na heteronomia⁷, a emancipação humana é prejudicada e a educação, que deveria possibilitar a consciência, oculta as contradições sociais. A educação, portanto, não é autônoma em relação à sociedade, tampouco objetiva a autonomia do homem, embora a autonomia seja reiteradamente demarcada como objetivo nas propostas pedagógicas de diferentes níveis de ensino.

Sobre as formas de controle e a heteronomia, Marcuse (2009) salienta a contradição da ciência empregada para o progresso do capital. O autor não propõe retorno à “idade de ouro da ciência ‘qualitativa’” (MARCUSE, 2009, p. 162), mas uma crítica ao modo como as tecnologias e as pesquisas resultantes da ciência tem-se colocado contra o desenvolvimento de melhores condições de vida.

O homem utiliza a ciência e a tecnologia no contexto da sociedade industrial também para desenvolver novas formas de controle que são propagadas pela indústria cultural. O controle desprendido sobre a vida humana no processo civilizatório trouxe consequências prejudiciais à promoção da vida digna. De acordo com Adorno (1995), o resultado desse movimento são pulsões destrutivas para a humanidade, como o ódio primitivo, os impulsos de destruição que tornam a barbárie possível.

Se na sociedade industrial desenvolvida a consciência serve ao capital, ela se choca com a possibilidade de emancipação e vai ao encontro do controle que gera; como mencionamos no parágrafo anterior, são condições propícias para a barbárie. Nesse cenário, a escola, como parte da sociedade, não está livre das imposições do capital: ela limita as condições de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo que se ajusta à criticidade e à reflexão que se adequam à

⁷ Adorno (1995), na obra *Educação e emancipação*, utiliza os conceitos de autonomia e de heteronomia com base na interpretação do filósofo alemão Immanuel Kant, o qual, no texto *O que é esclarecimento?* (KANT, 1985), apresenta a autonomia como a capacidade de guiar-se sozinho pelos próprios pensamentos, sem a influência de autoridades externas. Já a heteronomia indica a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento; a necessidade de guiar-se por meio de autoridades externas.

realidade. Mesmo que a falsa consciência limite, Adorno (1995, p. 116-117) atribui à educação, à escola e à formação cultural a possibilidade da desbarbarização para a sobrevivência humana.

Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Compreender a função que a sociedade impõe à educação implica entender o movimento histórico que envolve o passado. Esses elementos desvelam para a humanidade que a educação é possibilidade quando, por meio da crítica, expõe os princípios que inviabilizam a emancipação; no entanto, é limite quando simplesmente serve à reprodução das necessidades do capital e limita o processo educativo em ensino meramente técnico.

Por isso, Adorno (1995) enfatiza a importância de “elaborar o passado” como estratégia para romper o encanto por meio da promoção da consciência verdadeira. Concebemos como consciência verdadeira a percepção de que o capitalismo exerce violência simbólica sobre a vida dos indivíduos ao negar a percepção do enredo social e ao propagar a semiformação para manter o desenvolvimento econômico. O ensino com essas características tem como resultado a semiformação, a qual, conforme Adorno (1995), atua como um mecanismo de controle, enfraquecendo intencionalmente o campo formativo ao apagar o passado para adequar a humanidade aos interesses dos meios de produção e ao consumo desenfreado, a fim de manter o *status quo*.

Desse modo, apagar o passado é uma técnica eficiente para o capitalismo manter o controle social, pois parte da obscura história da civilização é negada, como o emprego da ciência e da tecnologia em guerras.

Para Adorno (1995), há um risco ao desconsiderar o passado e ao eliminar a história no processo educativo. O risco é o seguinte: por meio da reprodução da semiformação, que finda na perda da autonomia do pensamento, proporcionar as mesmas condições regressivas que viabilizaram a existência de Auschwitz, pois “[...] o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” (ADORNO,

1995, p. 29)”. Isso significa que temos na sociedade capitalista todas as condições para gerar, mais uma vez, a barbárie, caso a prioridade educativa seja o desenvolvimento do capital e não o do homem.

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. A ‘semiformação’ obscurece, mas ao mesmo tempo convence (MAAR, 1995, p. 22-23).

Por isso, para Adorno (1995, p. 118), a promessa maior da educação é garantir que “Auschwitz não se repita”. Mas o que significa a não repetição de Auschwitz? Para nós, significa refletir acerca de toda a organização e de todas as técnicas empregadas na construção de Auschwitz por engenheiros, por médicos, por cientistas etc. que, incapazes de pensar de modo autônomo, aderiram às ideias externas, utilizando a ciência e a técnica para criarem um eficiente sistema de destruição de vidas.

É preciso, portanto, formar homens resistentes a toda manipulação, levando-os a compreender o controle exercido pela indústria cultural, além da racionalidade técnica empregada pelos e nos meios de produção, de modo a perceberem que, nessa lógica econômica, não adianta apontar culpados ou encontrar justificativas para as ações dos agressores e dos agredidos. Na verdade, é necessário desvelar os mecanismos que levam as pessoas a cometerem tais atrocidades, eliminar a falta de consciência e despertar a consciência crítica sobre as formas de controle e sobre as ações cometidas, pois todos os elementos que tornaram possível a existência de Auschwitz ainda estão presentes na sociedade e podem, pela falta de consciência e de reflexão crítica, levar mais uma vez à reprodução daquilo que foi, na história mundial, a regressão da humanidade (ADORNO, 1995).

Assim, com a premissa de que *Auschwitz não se repita*, Adorno (1995) fala da importância da formação para a resistência e para a reflexão contra a barbárie desde a primeira infância, já que somente o desenvolvimento da consciência verdadeira tem o potencial de diminuir o crescente desejo de destruição criado pela humanidade.

Após Auschwitz, duas preocupações em relação à educação são essenciais: “primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância, e além disto, ao esclarecimento geral, que produz clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (ADORNO, 1995, p. 123). Dessa maneira, refletir sobre as propostas presentes no livro do professor da educação infantil para crianças com 4 a 5 anos e 11 meses de idade, escolhido pelo PNLD e utilizado nas pré-escolas do município de Cianorte, oportuniza pensar se a educação destinada às crianças da pré-escola promove reflexões no sentido da formação para a emancipação ou para o contrário disso.

Sobre a educação infantil, Kramer (2000), de modo similar a Adorno (1995), percebe esse processo como possibilidade formativa contra a permanência e contra a manutenção da barbárie na sociedade. A autora destaca a importância de se entender o papel social atribuído à infância na sociedade moderna para se repensar tal etapa da educação, cuja prioridade, atualmente, é preparar para os anos posteriores, com formação direcionada ao trabalho, bem como a suportar as contradições sociais. Para a autora, o modo como a educação infantil está organizada contribui para a manutenção do capitalismo e para a promoção da vida danificada, pois são desconsideradas as condições socioeconômicas dos alunos e dos professores, limitando a formação profissional a cursos de capacitação promovidos pelos municípios que, na maioria das vezes, estão relacionados ao uso de materiais didáticos por discentes e por docentes, além de implementarem rotinas maçantes por meio da repetição de atividades que limitam tanto a espontaneidade da criança como a do professor. Em outras palavras, desenvolve-se na criança, desde a infância, a capacidade de suportar o sempre idêntico.

Esses apontamentos nos levam a pensar na educação para além do ensino meramente técnico. Adorno (1995) preconizou que o ensino para o trabalho é necessário, desde que também proporcione formação em termos críticos e reflexivos sobre os modelos econômico e formativo, ou seja, precisa formar para o trabalho, bem como possibilitar a leitura social, a sensibilidade e a humanização.

É nessa perspectiva que Marcuse (1967) chama atenção para o capitalismo tardio e revela o controle desprendido para dominar e para integrar os

interesses individuais aos interesses do capital, promovendo, dessa forma, a *sociedade unidimensional* por meio do falso discurso de liberdade e de democracia, o qual, na verdade, representa apenas os interesses do próprio capitalismo para manter o sistema vigente e para aumentar a produção.

Assim, Marcuse (1967) e Adorno e Horkheimer (1985) concordam que o direito à crítica política perde espaço; conseqüentemente, a humanidade caminha para o conformismo rumo ao ajustamento social. Esse processo adaptativo se realiza por meio da indústria cultural, mecanismo de controle interno ao capital que administra os impulsos, os desejos ou as vontades insatisfeitas na humanidade. Para tal fim, a indústria cultural dá nome e forma aos desejos e direciona a humanidade ao consumo. Nas necessidades criadas, encontramos a falsa liberdade de consumir mercadorias.

Por isso, Adorno (1995), em diálogo com Becker, assinala a importância de, desde a primeira infância, proporcionar educação para a resistência, para o fortalecimento e para a humanização. Como consequência, dever-se-ia proporcionar uma formação pautada em experiências culturais verdadeiras, a fim de ampliar as possibilidades de formar sujeitos históricos. Esse seria o princípio contra a permanência da barbárie e para evitar a integração completa da humanidade aos interesses do capital, visto que a indústria cultural é a ideologia em sua forma mais sedutora e alienante. Ela se configura como a própria razão da sociedade e o que prevalece são os interesses da cultura dominante como se representassem a vontade individual de cada homem. As ideologias fazem parte da sociedade e induzem a comportamentos individualistas e regressivos que, muitas vezes, confundem-se com a vontade individual, mas que são apenas interesses relativos às necessidades da cultura dominante. “A sujeição da vida ao processo de produção impõe a cada qual, de forma humilhante, o isolamento e a solidão que tentamos considerar como assunto da nossa superior decisão” (ADORNO, 1951, p. 16).

Marcuse (1967) corrobora a seguinte ideia de Adorno (1995): o aperfeiçoamento das formas de controle na sociedade industrial desenvolvida. Para Marcuse (1967), as sociedades capitalistas avançadas aprimoram o controle por meio da ciência e criam tecnologias que dominam a humanidade, em prol do desenvolvimento do capital. Ele também revela que o capital exerce poder sobre

o Estado, sobre a religião, sobre os meios de comunicação, sobre a educação, bem como sobre as demais instituições sociais. Nesse contexto de dominação, Adorno e Horkheimer (1985) defendem a teoria crítica como elemento fundamental para a reflexão e para a crítica da sociedade. Para os autores, a teoria crítica auxilia a humanidade a propor alternativas relacionadas ao movimento histórico para melhor desenvolver a vida do homem e para tornar evidentes as desigualdades do sistema econômico, o qual, ao eliminar a individualidade do pensamento e a autonomia, submete a humanidade à integração e à servidão ao sistema produtivo por meio da livre competição entre homens economicamente desiguais, em troca da falsa liberdade gerada pelo conforto relacionado ao consumo de mercadorias. Segundo Marcuse (1967), integrar na sociedade industrial desenvolvida significa tornar o *homem unidimensional*⁸. Em outras palavras, homens com os mesmos gostos e com os mesmos pensamentos, movidos pelo desejo de possuir bens materiais, com pensamento positivo e com racionalidade instrumental que se sobrepõem às possibilidades de crítica social.

Essas reflexões evidenciam o aprimoramento das formas de controle na sociedade industrial desenvolvida, cuja consequência é a formação de indivíduos acríticos e propensos à barbárie. De acordo com Adorno (1995), o caminho para romper com a formação massificada é proporcionar às crianças, desde a primeira infância, uma educação reflexiva orientada pelo princípio da consciência emancipatória, algo transparente aos olhos da criança para que ela possa compreender a sociedade em sua totalidade.

No entanto, o atual cenário educacional nos revela que as políticas educacionais direcionadas à educação infantil, muitas vezes, caminham em direção oposta à autonomia do pensamento infantil. De acordo com Kishimoto (2019, p. 33), as políticas públicas apregoam “[...] abordagens higienistas e assistencialistas e a reprodução de práticas do ensino fundamental” que

⁸ Marcuse (1967) utiliza o conceito *homem unidimensional* para expressar como o capitalismo adentra na consciência do indivíduo e padroniza o pensar e a própria percepção dos discursos sociais. Para que a sociedade se torne unidimensional, o capital desenvolve necessidades e consciência que falseiam a realidade e que transmitem a sensação de que todos são iguais na sociedade capitalista.

desconsideram os saberes infantis por meio de rotinas diárias que tendem a padronizar comportamentos por meio do controle e da disciplina.

De modo similar aos apontamentos de Kishimoto (2019), Kramer (2000) e Campos (2008b) criticam as políticas públicas destinadas à educação infantil e pontuam que, de modo intencional, elas conservam posturas assistencialistas como estratégia para administração da pobreza. Nesse contexto, por razões políticas e econômicas, a educação infantil é planejada para manter a base capitalista e para, desde a infância, produzir comportamentos necessários ao trabalho e ao conformismo diante do desemprego. Por esse motivo, há a tentativa de eliminar dessa etapa da escolarização as possibilidades emancipatórias que desenvolvem o pensamento crítico mediante as determinações do capital.

Pelo exposto, fundamentando-nos em Adorno (1995), constatamos que há possibilidades de desenvolver formação para resistência e para emancipação na educação infantil. Para tanto, precisamos, primeiramente, refletir sobre como a indústria cultural tem agido para desenvolver a semiformação nesta etapa da escolarização e, em segundo lugar, proporcionar uma educação por meio de brincadeiras cantadas, de jogos, de faz de conta, de rodas de conversa e de leitura, de desenho, tendo sempre como prioridades o tempo presente, a relação social e a historicidade para proporcionarmos experiências formativas que levem a criança a caminhar sozinha, a ler o mundo.

Após esclarecermos o que seria para nós a formação emancipadora na educação infantil, demarcamos que o oposto a ela é a formação que, desde a infância, integra e mantém as crianças tuteladas, tomando-as como indivíduos vazios, desprovidos de qualquer conhecimento; uma formação cuja prioridade é desenvolver o controle do corpo e da mente. Segundo Kishimoto (2019, p. 41), essa formação traz “[...] impacto negativo no imaginário, na aprendizagem de processos de decisão, de socialização, de construção de amizades e criação de cultura de pares e da cultura lúdica”.

Assim sendo, compreender como a educação infantil se organiza no Brasil é importante para concluir se nela há a possibilidade de desenvolvimento da formação no sentido emancipatório. Sobre a formação na educação infantil, Batista (2004) explica que os centros de educação infantil e as pré-escolas são organizados em rotinas rigorosas, planejadas por pessoas que não vivem essa

realidade diariamente. Rotinas estranhas ao professor e às crianças, em que cada um apenas cumpre o papel que lhe é imposto dentro do que foi previamente estabelecido. Deixamos claro que essa reflexão não visa a retirar a importância da rotina nesses ambientes, mas pensar se ela, ao impor práticas diárias que se aproximam do trabalho, contribui para o desenvolvimento rumo à emancipação ou para a massificação e para a permanência no estado de tutela e de alienação.

Retomamos as reflexões de Adorno (1995) sobre a educação como possibilidade emancipatória, porque elas contribuem para pensarmos sobre questões importantes que foram levantadas neste capítulo; por exemplo, a educação como limite e como possibilidade emancipatória. Isto é, a educação pode servir à emancipação, bem como ao controle do homem. Nesse sentido, ela é controle social quando promove a integração pela ideia de que os interesses do sistema econômico são também interesses pessoais e dissemina a falsa união escondida por detrás da lógica econômica de concorrência em que todos são, na verdade, inimigos.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a integração do pensamento e a falsa união foram firmadas em nome do progresso técnico da economia burguesa por meio da indústria cultural. Nele, o processo de integração é colocado em prática com a sistematização do trabalho burguês; o aparato social é conservado e restringe a capacidade do pensamento humano individual. Quer dizer, via alienação, o progresso técnico retira a subjetividade do homem e firma a razão instrumental, adequando a humanidade aos interesses do capital; como consequência, há a desumanização.

A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório. Assim, o tabu estende-se ao próprio poder de impor tabus, o esclarecimento ao espírito em que ele próprio consiste (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Por isso, nossa inquietação em apreender as propostas presentes no livro do professor da educação infantil de 4 a 5 anos de idade, no sentido de percebermos se contribuem para a formação crítica rumo à resistência das formas de controle e de manipulação social. Para fomentar nossos apontamentos, consideramos fundamental esclarecer o que envolve a formação crítica na

perspectiva da teoria crítica da sociedade. De acordo com Adorno (1995), na sociedade industrial desenvolvida, há um processo acelerado de controle sobre a vida humana que intensifica o declínio das experiências formativas e prejudica o desenvolvimento de uma vida digna. Segundo o autor, se, desde a infância, quando o caráter ainda está em formação, formos submetidos à educação empobrecida, teremos como consequência o enfraquecimento da capacidade de diferenciar o particular do exterior. Isso quer dizer que o sujeito tende a conferir ao objeto características inerentes de impulsos particulares. Esse processo dificulta a capacidade da autocrítica e a diferenciação entre o pensamento individual e as influências exteriores; dessa maneira, por meio da semiformação, a criança é mantida na menoridade.

É fundamental esclarecer que, para nós, a formação crítica na pré-escola ocorre pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de conhecimentos, capazes de entender a intencionalidade dos vários discursos sociais e de modificar essa realidade por meio de ações próprias da infância. Desse modo, educamos para a emancipação quando permitimos que elas questionem a nossa postura, a rotina estabelecida, que compartilhem suas ideias e que ampliem o conhecimento que já possuem. Em outras palavras, educar para a emancipação, para a resistência e para a criticidade significa abandonar as práticas que massificam a infância, por exemplo, a aplicação de rotinas diárias rígidas que controlam tempo, espaço e impulsos das crianças desde bem pequenas, por meio de atividades comuns na infância, como brincadeiras, jogos, faz de conta, etc., direcionadas para empreender controle físico e emocional, não com o objetivo de proporcionar experiências verdadeiras às crianças.

Neste capítulo, por meio da teoria crítica da sociedade, procuramos demarcar como os mecanismos de controle interferem na formação do homem. Pontuando que a educação não está livre da ação da indústria cultural, ela é, como Adorno (1995) demarca, a possibilidade e o limite para a emancipação humana. Desse modo, como professores conscientes das possibilidades e dos limites desse processo, devemos refletir e ter consciência dos elementos que favorecem a semiformação e o controle social, para que sejamos resistência, mesmo na sociedade administrada, ao colocar como prioridade educacional a formação crítica, sensível e humanizadora, a fim de que “Auschwitz não se repita”

(ADORNO, 1995, p. 119). Com o intuito de fortalecer nossas reflexões sobre o processo formativo, no próximo capítulo, pensamos de que maneira a educação pode servir às bases de dominação.

3. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nossa formação é perpassada por valores sociais que se transformam em mecanismos de controle exercidos de diferentes formas e por diferentes instâncias, dentre as quais podemos destacar as políticas educacionais balizadas por documentos de organismos multilaterais que, na atualidade, enfatizam uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e de habilidades requeridas para a inclusão em um mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo (GALUCH; SFORNI, 2011; ALVES, 2007).

Será essa a formação que se espera desde a educação infantil? Sendo o livro didático um meio para o exercício do controle da formação que se espera alcançar e sendo este recurso organizado mediante orientações contidas em documentos de organismos internacionais e balizadoras de documentos e de diretrizes da educação nacional, buscamos compreender as políticas públicas para a educação infantil no Brasil, destacando a concepção do Estado e das políticas sociais orientadoras de programas e de documentos que propõem e/ou que implementam reformas educacionais.

Höfling (2001) distingue os seguintes aspectos: políticas sociais, políticas públicas, governo e Estado, todos importantes para a análise da formação esperada, em razão do contexto social.

Para a autora, o Estado é um conjunto de instituições permanentes composto por órgãos legislativos, por tribunais, por exércitos e por outros órgãos que possibilitam a ação do governo que, por sua vez, é definido como um conjunto de programas e de projetos que parte das articulações da própria sociedade e assume orientações específicas que podem variar de governo para governo e que interferem diretamente nas ações do Estado. Já as políticas públicas são projetos pensados pelo governo como resposta às necessidades apresentadas por vários setores da sociedade. No Brasil, a saúde e a educação são áreas em que podemos encontrar exemplos de políticas públicas. Cabe ao Estado e aos órgãos públicos colocar em prática e manter as políticas públicas, que não podem ser interpretadas como políticas estatais.

Já as políticas sociais são ações implementadas pelo Estado com a função de amenizar as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo. Essas políticas são pensadas a partir de reivindicações da própria sociedade; são apropriadas pelo Estado, aprimoradas para amenizarem os problemas e executadas de modo que não gerem prejuízos para o capital.

Na visão de Höfling (2001), a educação, da forma como é pensada no Brasil, assume a conotação de política pública e social, pois se trata de uma política pública cuja finalidade é satisfazer as exigências da sociedade. No entanto, do modo como é articulada e executada pelo Estado, torna-se uma medida para a administração da pobreza.

Pelo exposto, inferimos que a educação, por se tratar de uma política pública e social, é apropriada pelo Estado como um instrumento que será desenvolvido de acordo com a concepção e a teoria social defendidas por ele, mediante as quais são traçados os projetos social, intelectual e político para a manutenção das relações capitalistas.

Falamos, portanto, de políticas que dependem do Estado e das relações de poder; logo, não se trata de políticas neutras, mas de políticas pensadas para uma finalidade determinada. Ao serem formuladas, consideram que os problemas sociais ocorrem com a mesma intensidade em todas as regiões do Brasil, fazendo que os resultados variem de região para região.

As políticas públicas e sociais empregadas no Brasil, de acordo com Pereira (2009), em grande parte, são orientadas por organismos internacionais. Alguns países controlam a economia global desde 1944, após a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos organizaram a Conferência de Bretton Woods, com a participação de 44 países. Nesse evento, foram criadas as organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), os quais exercem forte influência sobre a economia mundial até os dias atuais.

O Banco Mundial é reconhecido como a organização internacional mais poderosa. Ele é responsável por conceder empréstimos aos países em desenvolvimento em situação de crise financeira, além de empréstimos com orientações neoliberais para ajustes estruturais na economia. Essa segunda medida do Banco Mundial, que visa ao ajustamento econômico, ao enxugamento

da máquina pública e à diminuição de serviços de bem-estar social, deu origem à Conferência de 1989, intitulada *Consenso de Washington*⁹, que contou com a participação efetiva do FMI para a elaboração de um conjunto de medidas para os países em desenvolvimento ou com dificuldades econômicas. No Brasil, por exemplo, a sistematização dessas orientações pode ser observada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, de 1995, que estimula ideias liberais segundo as quais, enquanto o Estado deve atuar como mantenedor das condições para o desenvolvimento da economia, cada indivíduo deve ser responsável pela sua sobrevivência. Conforme o documento, a causa da crise econômica é a burocratização da máquina pública causada pelo governo anterior. Apela-se para a desburocratização do aparelho de Estado para que haja eficiência nos serviços (ALVES, 1999). Na verdade, isso significa desenvolver condições de controle por parte do capitalismo.

Acerca dos organismos internacionais, Alves (1999) infere que eles criam e regulam as necessidades para o desenvolvimento e para a manutenção do capitalismo. Ao reduzir as políticas fundamentadas no bem-estar social, o Estado também altera o seu próprio papel: passa a ser mantenedor de condições para o desenvolvimento do capitalismo, despreocupando-se em agir em prol das necessidades sociais.

Essa inversão na atuação do Estado intensifica as desigualdades sociais. Nesse contexto, a miséria é abordada como um problema cuja solução está na educação, dissociando a relação entre a miséria e a base social. Desse modo, desenvolvem-se políticas direcionadas ao alívio da pobreza para a prevenção de possíveis conflitos organizados pelos excluídos.

Do estudo de Pereira (2009), inferimos que os organismos internacionais visam controlar o desenvolvimento mundial em prol do capitalismo. Para o autor, as intervenções praticadas com frequência têm a finalidade de expressar que o capitalismo é um sistema humano, que pensa nos menos favorecidos. É nesse

⁹ Luiz Carlos Bresser-Pereira (1991) explica que o Consenso de Washington apresenta medidas que incentivam o enxugamento do Estado por meio da administração pública nos padrões de gerência e de eficiência. Essa concepção defende que somente a reforma do aparelho do Estado, a abertura econômica e a redução dos gastos públicos são condições para o crescimento da economia.

sentido que Marcuse (1967, p. 30) diz que os controles social e tecnológico trouxeram, nos diferentes momentos da história, perdas significativas para a vida dos homens: no período moderno, por meio da “perda dos meios de sustento, da distribuição da justiça, da polícia, das forças armadas”; no período contemporâneo, com a consolidação do capitalismo. Sua expansão e a expansão dessas formas de controle se tornam o que Marcuse (1967) chama de “personificação da razão”, o que significa dizer que o controle segue uma lógica racional que mascara a irracionalidade dos objetivos aspirados que, bem arquitetados e organizados, apregoam a ilusão de que representam os interesses e anseios do povo. Com essa lógica irracional, as possibilidades de contrapor o controle imposto pela indústria cultural parecem irracionais, contraditórias e, até mesmo, impossíveis de serem alcançadas.

Resgatamos as ideias do referido autor, porque traduzem tanto o controle exercido por organismos internacionais quanto o sentimento de impotência diante das políticas educacionais produzidas por eles para os países da América Latina e do Caribe que, em nome do desenvolvimento humano, falseiam os reais interesses políticos e econômicos que perpassam essas ideias e que são colocados em práticas via políticas e documentos destinados à educação.

3.1 Reconhecimento da infância e da adolescência na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

As décadas de 1980 e de 1990 são marcos para o reconhecimento das crianças como cidadãos de direitos, já que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) garantem-lhes a proteção e a educação. Todavia, como declaram Almeida e Lara (2005), tais conquistas ocorreram em contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais que desaceleraram a possibilidade de melhoria da qualidade de vida e de formação das crianças e dos adolescentes, ou seja, aconteceram quando o país passava pelo processo de redemocratização e de assimilação de políticas de cunho neoliberal.

Em 1990, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente, sendo um dos precursores de políticas neoliberais, aprimoradas e intensificadas a partir de 1995 com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que se pautou em medidas indicadas pelo Consenso de Washington, a partir do qual são criadas políticas para os países da América Latina e do Caribe, com a promessa de ajudá-los a restabelecer as suas economias.

Nessa mesma década, o Estado assumiu o papel de Estado mínimo, reduzindo gastos e deixando o mercado agir como livre regulador. Com o Estado mínimo, que eleva as disparidades sociais, o Brasil enfrenta crise econômica, desemprego, além de cortes nos investimentos em campos essenciais para o desenvolvimento humano, como a saúde e a educação.

O reconhecimento da infância, no Brasil, nas décadas de 1980 e de 1990, era um anseio tanto da sociedade como uma resposta a cobranças por parte do Banco Mundial que, na década de 1970, demarcava a pobreza como um dos fatores que colocavam em risco o crescimento do capital. Pela ótica do Banco Mundial, a pobreza está diretamente ligada à produtividade dos indivíduos, quer dizer, para diminuir a pobreza, é necessário preparar homens e mulheres para competirem no mercado. O Banco Mundial concebe cada indivíduo como responsável por se colocar no mercado de trabalho e por garantir seu espaço nele; por isso, a atuação para a administração da pobreza implica a dedicação e a preparação de cada indivíduo para conquistar seu espaço nesse mercado. Com essa interpretação, questões como o acúmulo de riquezas por poucos e o aumento da pobreza gerada pelo próprio sistema capitalista não são considerados por vários documentos produzidos por esse organismo.

Com a redemocratização e com a implementação das políticas neoliberais, o Estado brasileiro, que até a década de 1990 era o principal articulador e provedor de condições para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento social e para o desenvolvimento do capital, assume um novo papel: o de regulador do capital, cuja função principal é assegurar as condições para que o capitalismo se desenvolva. A intervenção do Estado nos setores sociais passa a ser mínima, já que, neste novo contexto político, o Estado não age diretamente na pobreza; ele proporciona investimentos mínimos em políticas públicas e sociais focalizadas. Para atender a essa nova forma de Estado, as políticas educacionais

são direcionadas aos mais pobres, ao mesmo tempo que o próprio Estado cria incentivos para a privatização da educação direcionada às classes mais abastadas. Medidas como essas acabam por garantir que o Estado não aumente em demasia os gastos com a educação, incentive um novo nicho econômico e prepare mão de obra para o mercado de trabalho, explica Fonseca (2000).

Sobre os projetos políticos e sociais traçados e colocados em prática pelo Estado brasileiro na década de 1990, Höfling (2001) concorda com Fonseca (2000) ao afirmar que as políticas sociais daquela década foram direcionadas para sanar as necessidades do capital, para regular o cenário econômico nacional, para conter as crises oriundas do capitalismo e para controlar o aumento da pobreza.

Por essa razão, entendemos que a lógica irracional, tomada de racionalidade, dos organismos internacionais quanto aos interesses na educação dos países da América Latina e do Caribe se assemelham ao que Marcuse (1967) destaca sobre o aprimoramento das formas de controle no período contemporâneo. Isso porque, na década de 1990, no mesmo período em que os organismos internacionais acentuavam as políticas voltadas para a educação, o Brasil passava por mudanças no processo produtivo, aparelhadas com a flexibilização da produção que requer novas qualidades dos trabalhadores, como a polivalência, a resiliência, a criatividade e a liderança. Não se trata, porém, de conhecimentos ligados ao domínio de teorias que requerem estudos e comprovação por meio de diplomas, mas de operações técnicas capazes de serem aplicadas para gerar soluções criativas para situações adversas (RAMOS, 2002).

As mudanças advindas da globalização e do modelo flexível de produção impactaram significativamente na vida dos homens, tendo em vista as frequentes crises econômicas, a redução dos salários e a flexibilização do tempo e do espaço de trabalho que invade o ambiente familiar. Com os pais ampliando sua dedicação ao trabalho e a tecnologia da informação permitindo o contato virtual, a participação externa se intensifica na formação de valores dos seus filhos. Neste contexto, é imprescindível, também, preparar os sujeitos para que possam suportar as instabilidades e as adversidades sociais e as do trabalho, de modo a garantir “aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e,

juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente amenizam o risco da exclusão social” (RAMOS, 2002, p. 402).

Segundo Cunha e Heckman (2011), o crescimento econômico requer o investimento em educação infantil, ou seja, requer que crianças de até 5 anos tenham acesso à educação escolar. Para os autores, investir em ambientes favoráveis ao desenvolvimento de habilidades e de competências ainda na infância é questão de planejamento financeiro para o futuro, porque crianças dessa faixa etária desenvolvem com mais facilidade a atenção, a motivação, o autocontrole e a sociabilidade, aspectos que, na perspectiva dos autores, são essenciais para o sucesso tanto na vida escolar como no trabalho.

É certo que a educação deve começar na mais tenra idade, o que demanda investimentos por parte do Estado para garantir o acesso de todas as crianças à instituição de educação infantil. No entanto, a educação que, desde a infância se ocupa em formar para o ajustamento social, perde seu caráter formativo e emancipador, conduzindo a educação àquilo que Marcuse (1967) denomina “ajustamento humano”, quer dizer, a adesão às imposições sociais que a falsa consciência promove.

Na próxima subseção, abordamos o reconhecimento da criança como cidadão no Brasil, além das políticas sociais voltadas para a infância. Dentre as políticas sociais, o direito à educação, que fomentou o campo das políticas nacionais e internacionais direcionadas à educação infantil, como o *Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC)* e o documento produzido pelo Banco Mundial, *Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*. Esses documentos, como veremos, visam a desenvolver um modelo específico de indivíduo.

3.2 Políticas internacionais para a educação e suas influências nas políticas nacionais

Almeida e Lara (2005) explicam que o cenário político-econômico da década de 1990 possibilitou mudanças nas concepções de infância e de educação infantil apresentadas pelo ECA, Lei n.º 8.069/90, que inaugura a visão

de criança como sujeito de direitos: “o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, respeita a Constituição, amplia direitos e regulamenta a doutrina de proteção integral” (ALMEIRA; LARA, 2005, p. 106); no entanto, o encaminhamento do Estado mínimo, as privatizações e a contenção de gastos públicos trouxeram como consequência a precarização na condição de vida dos mais pobres, com impactos diretos na infância.

Naquela década, uma das estratégias utilizadas para reduzir os gastos públicos foi diminuir investimentos em políticas sociais. Por isso, a oferta e a manutenção da educação foram divididas entre o Estado e a União: o Estado ficou responsável, prioritariamente, pelo segundo ciclo do ensino fundamental e pelo ensino médio; aos municípios foi atribuída a responsabilidade de oferecer os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil.

Para Costa (2009), essas medidas se constituem em manobras políticas empregadas por meio da Constituição de 1988 para reduzir os gastos do Estado com políticas sociais, já que o Estado, a União, o Distrito Federal e os municípios tornam-se responsáveis pela oferta da educação básica. A municipalização da educação, de acordo com o autor, ocorreu efetivamente em 1996, por meio da Emenda 14 – Lei n.º 9.424 – que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), sendo reafirmada pela Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996). De acordo com esta Lei, cabe à União regulamentar e equilibrar para que haja oferta de educação e de oportunidades padronizadas, de modo que não existam disparidades entre os municípios e os estados, uma vez que o Estado ser prioritariamente responsável pelo ensino não exime os diferentes níveis da administração pública do atendimento a quaisquer níveis da educação.

O Estado, em conformidade com interesses do capital, amparou-se em pontos da própria Constituição de 1988 para implementar políticas de redução de gastos públicos. Para exemplificar o que estamos afirmando, elencamos a interpretação mediante a qual o Estado, a União, o Distrito Federal e os municípios são apontados como responsáveis pela oferta da educação básica; no entanto, ao considerar o modo como esta oferta foi gerida pelo Estado, percebemos que a prioridade foi dada ao acesso e não à boa qualidade, já que o

número adequado de crianças por sala, a estrutura física suficiente e os profissionais qualificados não são garantidos.

Essa medida trouxe sérias consequências para a educação em todo o país. Como a arrecadação varia em cada município, o valor equivalente a 25% de impostos e de transferências destinados à educação muda em cada região. Essa ação trouxe prejuízo tanto para a oferta quanto para a qualidade do ensino, principalmente nos municípios mais pobres cuja receita é insuficiente para investir em educação (COSTA, 2009).

Ainda na década de 1990, documentos de organismos multilaterais ganharam abertura em países considerados em desenvolvimento, sendo uma de suas finalidades a implementação de medidas voltadas à privatização, sob o argumento de que, ao diminuir gastos nos setores públicos, o Estado favoreceria o avanço do capital financeiro. Naquela década, no Brasil, circulava o documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1996), no qual constam orientações para o corte de gastos e para o aumento da competitividade, bem como indicação da educação como uma das causas da crise econômica vivenciada por países em desenvolvimento, devido à ineficiência do Estado em gerir os recursos financeiros, seja por gastos excessivos com a educação, seja por falta de investimentos nessa mesma área.

De fato, as dificuldades macroeconômicas de alguns países têm sido causadas, em parte, pelos problemas fiscais decorrentes dos gastos com educação (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 75, tradução nossa).¹⁰

Alguns países tentaram suplementar fundos públicos para a educação, com fundos privados. Os fundos privados podem aumentar a matrícula, sejam eles usados em instituições privadas ou com financiamento público. [...] a existência de escolas privadas e de universidades promove a diversidade e fornece uma competência útil para as instituições públicas, especialmente ao nível do ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 77, tradução nossa).¹¹

¹⁰No original: “De hecho, las dificultades macroeconómicas de algunos países han sido causadas en parte por los problemas fiscales derivados del gasto en educación” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 75).

¹¹No original: “Algunos países han tratado de complementar los fondos públicos para la educación con fondos privados. Los fondos privados pueden aumentar la matrícula, sea que se utilicen en instituciones privadas o con financiamiento público. [...] la existencia de

Essas orientações visam à abertura do mercado para a globalização, sem pensar no desenvolvimento humano, visto que a integração e a inclusão do homem nessa sociedade são inviabilizadas pelo próprio mercado de trabalho, que, por meio do uso demorado de tecnologias para elevar a mais-valia, reduz a necessidade de trabalho. O documento mascara a tendência excludente inerente ao capitalismo e apregoa falsas ideias que são absorvidas como verdades.

Esse discurso age como ideologia colocada em prática por organismos multilaterais por meio de políticas públicas que levam os homens a uma falsa consciência coletiva. Para Marcuse (1967), a falsa consciência apregoadada pela ideologia capitalista finda na padronização do pensamento e na aceitação de ideias que corroboram a ampliação do sistema vigente e, a recusa ou não identificação do que vai contra o sistema, portanto a padronização do pensamento, garante a adesão e a manutenção do *status quo*.

Nesse mesmo sentido, Adorno e Horkheimer (1985) esclarecem que o aprimoramento das forças produtivas pela indústria cultural cria meios para administrar os indivíduos, além de alterar a ideia de liberdade, ao adequar o pensamento humano aos interesses do capital. Com isso, a ideologia ganha caráter de cultura de fetiche ou, na linguagem dos pensadores, o caráter de indústria cultural.

O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo do aço (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99).

Posto isso, queremos destacar que a padronização do pensamento não garante apenas a aceitação da promessa de inclusão descumprida pela sociedade industrial desenvolvida, como também encobre as mazelas do sistema vigente. Nesse contexto, os organismos multilaterais atuam como mecanismos de

escuelas y universidades privadas promueve la diversidad y proporciona una competencia útil para las instituciones públicas especialmente al nivel de la enseñanza superior” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 77).

controle, disseminando ideologias que concorrem para o desenvolvimento e para o enriquecimento das grandes potências mundiais, enquanto falam em nome do desenvolvimento humano. No documento *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, a pobreza enfrentada por países da América Latina e do Caribe é abordada superficialmente, prevalecendo o falso discurso sobre o desenvolvimento humano que, na verdade, contribui para o aprimoramento das formas de controle exercidas sobre os países em desenvolvimento, especialmente com reformas em setores considerados ineficientes em relação às necessidades do capitalismo.

Como forma de exercer o controle no sentido de garantir a formação de indivíduos adaptáveis ao capitalismo, resilientes, em constante processo de aprendizagem e que contribuam voluntariamente para o desenvolvimento econômico, podemos ler no documento as seguintes orientações:

Primeiro, a educação deve ser projetada para atender à crescente demanda por trabalhadores adaptativos, que são capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, em vez de trabalhadores com um conjunto fixo de habilidades técnicas que usam ao longo de suas vidas profissionais (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27, tradução nossa).¹²

De acordo com o documento, a educação nos países da América Latina e do Caribe deve proporcionar o ensino de técnicas aplicáveis ao trabalho, por isso, a formação é pensada para adaptar o homem às necessidades do capital, com a finalidade de manter a hegemonia de alguns países, em especial daqueles que fazem parte do grupo do G7, como salientam Almeida e Lara (2005).

Pensar nas consequências que tais orientações podem trazer à vida dos homens quando aplicadas à educação é uma questão fundamental, quando se quer uma formação que não se limita ao ajustamento às condições atuais. Nesse sentido, vale recorrer a Adorno (1995) quando explica que, na literatura

¹² No original: “En primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27).

pedagógica alemã do contexto da sociedade industrial desenvolvida, prevaleciam ideias autoritárias que inviabilizavam a autonomia.

Se, para Adorno (1995), a emancipação é condição para a democracia e para a liberdade, parece-nos que, no capitalismo, o controle exercido pelas instituições que o representam concorre para o contrário disso. No contexto da sociedade industrial globalizada, cujo capital e cujos valores que emergem dessa forma de organização da sociedade não têm fronteiras, as formas de controle são aprimoradas e agem de modo mais eficiente e mais eficaz na vida dos sujeitos, fazendo que todos defendam essa ordem social como a única forma de existência.

Nesse sentido, Adorno (1973) expõe que a ideologia como parte da sociedade teve seu sentido alterado no movimento histórico, embora não seja possível presumir o momento exato em que ela passou a representar os interesses particulares da economia. No entanto, é perceptível que essa mudança está ligada à ascensão da sociedade burguesa e à promessa de liberdade iluminista que não se efetivou. Desse modo, a ideologia é administrada e leva a todos a percepção de liberdade, sendo utilizada para estabelecer a falsa consciência.

A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social, pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade. Essa adaptação realiza-se mediante os produtos da indústria cultural; como o cinema, as revistas, os jornais ilustrados, rádio, televisão, literatura de best-seller dos mais variados tipos, dentro do qual desempenham um papel especial as biografias romanceadas. [...] Já aí, encontram-se presentes, em sua maioria, os estereótipos que hoje nos agridem nas telas do cinema e da televisão (ADORNO, 1973, p. 200-201).

Essa forma de ler a sociedade defendida por todos não é intrínseca aos sujeitos, mas vai sendo cuidadosamente formada pelas interações com outros sujeitos, quer sejam as presenciais, quer sejam as que acontecem de forma remota. Neste processo, a indústria cultural exerce grande influência, ao colocar à mostra aquilo que deve ser consumido em diferentes instâncias da vida social, da familiar, da profissional e da escolar, ou seja, no âmbito da formação da subjetividade. Assim, a indústria cultural é um mecanismo ideológico que faz os

sujeitos aderirem às ideias que vão contra eles mesmos em nome do desenvolvimento do capital.

Agora, passamos a retomar a questão das políticas públicas no contexto de intensificação dos princípios liberais a partir da década de 1990 no Brasil e como os cortes em serviços sociais afetaram também as crianças. Aqui, tanto a Constituição de 1988 como o ECA (BRASIL, 1990), apesar de seus limites, foram fundamentais para se repensar a infância, demonstrando que ela foi alvo de medidas políticas somente quando problemas, como a mortalidade infantil – relacionada com a pobreza –, manifestavam-se. Em documento da Unicef (2014, p. 11), encontramos a seguinte análise:

Até o final da década de 1990, o Brasil enfrentava o desafio de reduzir as mortes de crianças menores de 5 anos. Até aquele momento, as mortes eram causadas, principalmente, por doenças que hoje são facilmente evitáveis, como as infecciosas e parasitárias.

No entanto, os avanços desde a publicação da Constituição de 1988 e do ECA foram pequenos, principalmente porque, como já mencionamos, a educação direciona-se aos interesses sociais para os quais se buscam respostas também por meio de políticas públicas na área educacional que nem sempre concorrem para garantir direitos dos cidadãos; muitas vezes, são medidas que impactam negativamente no desenvolvimento humano e na educação para que garantam o desenvolvimento das riquezas sociais e a acumulação de capital.

Tal como já indicado em passagens anteriores deste trabalho, a partir da década de 1990, temos enfrentado medidas que intentam reduzir a aplicação de recursos na educação e transformá-la em um pretense mercado no setor de serviços, cujo crescimento é visível nas últimas décadas. Esse mercado é amplamente explorado justamente porque é colocado o propósito de aprender a aprender como condição para a sobrevivência na sociedade cujos processos de produção, produtos, serviços, valores, necessidades etc. estão em constante mudança, porém, sempre no sentido da permanência.

As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da razão (MARCUSE, 1967, p. 13).

A análise do documento *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, produzido pelo Banco Mundial e destinado aos países da América Latina e do Caribe, aponta que, em grande parte, as políticas educacionais da década de 1990 seguem orientações que respondem a anseios da sociedade global em que os Estados nacionais perdem sua autonomia. A partir dessa década, são definidas medidas e ações por organismos multilaterais, com maior ou menor intensidade, de acordo com o poder de negociação e de representatividade que o país tem no cenário econômico; esses organismos projetam, portanto, políticas públicas que, em nível global, local e regional, são voltadas para fortalecer a mundialização do capital (PEREIRA, 2009), ou seja, são meios de controle.

Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmação de Pereira (2009): a globalização contribui para a abertura do Brasil às políticas de organismos internacionais e de seus representantes que trazem especificamente orientações para a implementação e para o desenvolvimento da educação pensada como uma forma de os mais pobres amenizarem a pobreza.

Vários programas foram desenvolvidos nesse período com a finalidade apontada por Pereira (2009). Dentre eles, Campos (2008a) e Shiroma e Evangelista (2004) enfatizam o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac), cuja vigência foi de 1981 a 2001, e o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Prelac), com vigência de 2002 a 2017, que deu continuidade às metas não alcançadas pelo projeto que o antecedeu. Segundo as autoras supracitadas, o projeto traz recomendações específicas para reformas da educação nos países da América Latina e do Caribe que são evitadas pelos países centrais.

O segundo projeto chama-nos a atenção pela carga de prioridade dada à educação, que aparece logo no título e é reforçada na introdução que traz a falsa ideia de que seria a formação para a humanização. Nela, podemos ler:

Pretende, além disso, dar conta de novas realidades e perspectivas. Insere-se num contexto diferente que interpela a educação e seu papel para o desenvolvimento humano com perguntas e provocações diversas. Se enquadra, além disso, no olhar renovado do Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe, PRELAC 2002-2017, carta de navegação da OREALC/UNESCO Santiago orientada para o cumprimento das

metas de qualidade e igualdade da Educação Para Todos (MACHADO, 2004, p. 3).

Na introdução, a finalidade do projeto aparece como avaliar e propor melhorias na qualidade da educação para o desenvolvimento humano. No entanto, ao analisar as propostas, percebemos que o projeto propõe uma educação pautada em aprendizagens que devem ser construídas ao longo da vida e que, como sabemos, são esvaziadas do conhecimento cultural e, portanto, inviabilizam a possibilidade de emancipação. Além disso, preconiza a criação de redes sociais para avaliar a qualidade do ensino e para atestar que este não tem qualidade, com o propósito de destituir a responsabilidade do Estado em ofertar educação.

Na Revista PRELAC, percebemos que, na realidade, trata-se da expressão do projeto social de ampliação do capital, daí o desenvolvimento de diferentes projetos e ações para a sua consolidação. Em artigos publicados por este periódico, observa-se que a qualidade e a igualdade em educação não são vistas como o acesso aos conteúdos historicamente constituídos, mas como o alcance de aprendizagens que possam ser continuamente modificadas, isto é, que possam atuar para tornar os indivíduos flexíveis, capazes de aprenderem a ser criativos e de se adaptarem às condições sociais para que possam continuar a ser explorados.

A interpretação da educação como preparação para o trabalho é evidenciada em todo o documento. O professor da Universidade Católica Portuguesa, Roberto Carneiro, Consultor do Banco Mundial, da OCDE, da Unesco e do Conselho da Europa, no ano de 2004, escreveu um dos artigos para o referido periódico no qual explicita que, no contexto do capitalismo globalizado, a educação está ligada diretamente ao modelo econômico. Em uma passagem, assim ele escreve:

A flexibilidade exige a capacidade de contar com capacidades de aprendizagem adaptáveis. [...] as prioridades econômicas ainda dominam o cenário educacional. O valor do conhecimento está estreitamente vinculado ao valor das aptidões (CARNEIRO, 2004, p. 25).

Os artigos que compõem o ano 1 da Revista PRELAC abordam alguns problemas referentes aos cenários econômico e político, como as desigualdades sociais, a pobreza que afeta milhares de pessoas nos países da América Latina e do Caribe, inclusive a incredulidade diante das propostas políticas devido à corrupção; no entanto, a leitura superficial das questões falseia a realidade, obscurecendo as reais causas da pobreza, das diferenças sociais, isto é, não faz uma análise crítica da sociedade na sua base, não analisa as relações de troca e as contradições que marcam esta forma de organização social, justamente porque a defende, por meio de uma ideologia que naturaliza tais problemas.

Entre as falsas ideias está a justificativa para o aumento da pobreza: os pobres têm mais filhos em relação às pessoas da classe média. Uma vez utilizado esse argumento, para diminuir a pobreza, propõe esclarecer a sociedade sobre a importância de as pessoas da classe média terem um número maior de filhos e, ao mesmo tempo, conscientizar os pobres acerca da responsabilidade de se ter filhos. De acordo com os argumentos apresentados no documento, inverter essa lógica seria o melhor caminho para diminuir a pobreza nos países que apresentam tais características em relação à natalidade.

Desse modo, o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe culpabiliza o indivíduo pela pobreza. De acordo com Noma (2011), toma-se uma questão particular e aponta-se a educação como a principal estratégia para aliviar a pobreza nos países capitalistas periféricos, quer dizer, é uma medida neoliberal que não age diretamente na pobreza.

Entendemos que as orientações do Projeto Regional de Educação visam minimizar a pobreza para manter o capital e, nesse sentido, não expõem as causas dos problemas sociais – a distribuição de renda – e redirecionam as discussões sobre a pobreza, sobre a barbárie humana e sobre as desigualdades em decorrência do acesso às aprendizagens, em outras palavras, de acordo com o Projeto, a pobreza é gerada pela desigualdade de inteligência.

Num mundo impulsionado pelo conhecimento, onde a própria economia transformou-se em ecognomia, as desigualdades da inteligência humana e as oportunidades dissímeis de aprendizagem definiram um fosso fundamental entre os povos e entre os países. Nosso acossado mundo é uma vitrine de ferozes competições de conhecimento. O valor do conhecimento

patenteado, seja no âmbito da pesquisa avançada ou no da tecnologia de defesa de última geração, cresce de forma desmesurada (CARNEIRO, 2004, p. 27).

Diante do exposto, a ideia de qualidade e de igualdade em educação difundida pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe visa adequar a educação para desenvolver aprendizagens adaptáveis às necessidades do capital. Noma (2011), ao analisar essa questão, trata-a como um conjunto de orientações comuns para os países da América Latina e do Caribe que padroniza o modelo educacional nesses países e os torna iguais em termos de competitividade, porque desenvolvem os mesmos conjuntos de conhecimentos adaptáveis. Essas reformas não podem ser entendidas apenas como imposições externas, distantes dos interesses dos países que aplicaram tais medidas; trata-se de articulações políticas internas e externas com interesses comuns.

Emilio Tenti Fanfani, Coordenador da Área de Diagnóstico e Política Educacional do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), Buenos Aires, Argentina, defende ideias presentes no PRELAC, como a implementação de avaliações para medir o nível de profissionalização dos professores e o rendimento dos alunos. Para ele, essa estratégia é o caminho para elevar a qualidade do ensino.

De fato, as avaliações, como argumenta Araújo (2016), podem ajudar na melhoria da qualidade do ensino, pois possibilitam que sejam repensados e alterados aspectos da aprendizagem revelados como insuficientes. No entanto, no documento, a avaliação é tratada como instrumento para verificar o desempenho do professor, desconsiderando-se os fatores sociais e econômicos que participam da problemática, limitando-a ao particular, ou seja, aos profissionais da educação. Desse modo, a avaliação deixa de compor o conjunto de aspectos que pode contribuir para melhorar a qualidade da educação e passa a ser vista como um mecanismo que restringe os problemas educacionais a um único fator.

Como uma ação das políticas públicas, as avaliações em larga escala acabam sendo parte das políticas públicas para o controle do que se aprende, dos objetivos formativos de interesse do capital que estabelece padrões de desenvolvimento humano fundamentados na aceitação das suas imposições

sobre a vida e sobre o trabalho do homem, bem como de formas de classificação de escolas para a destinação de verbas e para a alocação de projetos, muitas vezes, voltados para o acolhimento; dessa forma, essas avaliações são reduzidas a medidas paliativas que pouca ação desempenham no que se refere à melhoria da qualidade da educação.

Para a educação, a implementação de orientações internacionais por meio de políticas educacionais e sociais resultou na criação de redes que aprimoraram o controle pela educação entre os países que desenvolvem as políticas e os que as aplicam (SHIROMA, 2011). Medidas como essas são formas de controle, porque determinam conteúdos essenciais para o desenvolvimento do capital e para a manutenção da sua hegemonia; ao contrário de serem realizadas com o intuito de compor uma proposta de educação que leve ao fortalecimento do indivíduo.

Para tanto, o modelo formativo difundido nos documentos internacionais é o do “aprender ao longo de toda vida” que, por meio do esvaziamento de conteúdo escolar, dispersa a possibilidade de formação intelectual de identidades autônomas, isto é, impossibilita a percepção das desigualdades sociais e culpabiliza o indivíduo pelo seu fracasso.

Assim, conceitos como “aprender a aprender” se tornam marcas nos documentos produzidos ou encomendados pelos organismos internacionais para a educação e recaem sobre as “competências e habilidades” presentes na didática de Perrenoud (2000) que aborda como o professor deve acompanhar, administrar e organizar o trabalho pedagógico, auxiliando os alunos a desenvolverem suas habilidades e suas competências por meio de atividades que promovam a cooperação e a reflexão com a realização de trabalhos em equipe, bem como com a resolução de problemas e de conflitos cotidianos.

Essa ideia de desenvolver indivíduos autônomos, que tenham a competência para administrar a própria vida e a habilidade de se colocarem em constante processo de aprendizagem perante as necessidades da sociedade, já constava no relatório produzido para a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (FAURE, 1972), cuja proposta se centra no “aprender a ser”, que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade de se adequarem constantemente às necessidades do capital. As orientações presentes

nesse relatório encomendado pela Unesco tornam-se mais detalhadas e aprimoradas nos relatórios produzidos posteriormente pelos organismos internacionais.

Isso pode ser observado no relatório encomendado pela Unesco *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), o qual apresenta os quatro pilares da educação, ou seja, este documento reitera as ideias formativas já presentes no relatório de Faure (1972). Com esses relatórios, podemos constatar que as políticas públicas e as reformas educacionais não visam, necessariamente, a um ensino cuja qualidade se volte para o desenvolvimento humano; são, pelo contrário, pensadas para responder à manutenção da sociedade atual na mesma base na qual se encontra organizada.

Nesse contexto de flexibilização do trabalho e da formação pautada no “aprender a aprender”, professor e aluno são vistos como iguais. Do ponto de vista da humanização, isso pode não ser negativo, porém, da forma como instrui a organização do ensino, indica que o professor não precisa se diferenciar do aluno no que se refere ao conhecimento e à autoridade, retirando daquele a função de ensinar, já que a sugestão é a de que “[...] cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (DELORS, 1998, p. 13).

A escola passa de um local de ensinar conteúdos sistematizados para um local de saberes e do “aprender a aprender”. Dessa forma, as reformas curriculares são apontadas como necessárias, tendo em vista a ideia de que

[...] os currículos escolares estão cada vez mais sobrecarregados, nesse caso, será necessário fazer escolhas, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e pela construção de uma cultura pessoal (DELORS, 1998, p. 9).

As propostas de reformas da educação em diferentes níveis de ensino são fundamentadas na concepção de que os currículos apresentam muitos conteúdos que não trazem contribuição para a vida prática, ou seja, para a resolução de problemas presentes na sociedade. Disso resulta a substituição da formação pautada por conteúdos clássicos, por aqueles historicamente constituídos pela formação subsidiada por informações que corroboram a adaptação humana ao contexto da flexibilização e da mundialização do capital, como elucida Libâneo

(2016). Trata-se de um currículo que abrange saberes ligados a conhecimentos úteis para o trabalho, para a contenção da pobreza e para a resolução de problemas sociais. Nesse sentido, a ênfase é dada aos campos da linguagem, da matemática e das ciências, importantes meios para a formação de indivíduos que atuem positivamente para a produção da riqueza social.

Esse modo de desenvolver a educação, como propõe o documento citado anteriormente, tem como fim proporcionar à humanidade aquilo que Adorno (2005) denomina semiformação, a cultura convertida em si mesma, pautada em vivências com o objetivo de manter o capital.

Assim, a ideia é a de que a escola pode desenvolver conteúdos mínimos, mas que atendam a questões como a diversidade cultural e à educação do campo, dando prioridade à solidariedade, a problemas da comunidade e a formas para que os próprios alunos desenvolvam habilidades com as quais possam intervir em questões antes consideradas de responsabilidade do Estado, as quais passam a ser vistas como exclusivas do indivíduo.

Isso não significa dizer que essas especificidades não são importantes; no entanto, concordamos com a perspectiva de Young (2016), segundo a qual, quando o currículo está pautado em conteúdos historicamente constituídos, proporciona a compreensão do mundo e das relações sociais, ultrapassando o âmbito da vivência. Em outras palavras, pela experiência formativa fundamentada nos conteúdos, os alunos terão a compreensão, pelo movimento histórico do conhecimento na sua relação com a sociedade na qual é produzido, de temas, como diversidade cultural e outros, que, à primeira vista, significam respeito ao indivíduo, todavia se constituem de modo a intensificar o individualismo.

A formação alicerçada em conteúdos clássicos, ou seja, em conhecimentos historicamente constituídos, denominados “conhecimento poderoso” por Young (2016), aliada à compreensão da possibilidade de haver uma forma de produção da vida que não seja pautada no exercício do poder de uns sobre os outros, é condição para a formação que não seja meramente adaptativa.

De certa forma, os documentos de organismos internacionais que objetivam orientar as reformas educacionais e a implementação de políticas públicas nos países pobres acentuam currículos flexíveis, os quais, ao mesmo tempo que aumentam a possibilidade de diversificação e de ampliação de

conteúdos, significam a simplificação e a limitação da compreensão do objeto aos aspectos sensíveis, aparentes. Essa formação é a expressão da educação que concorre para a reprodução da sociedade pautada na desigualdade, mediante o discurso da liberdade e da valorização do indivíduo.

Nesse contexto de grande movimentação das ideias neoliberais presentes nas políticas educacionais internacionais e aderidas no Brasil, foi formulado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Criado em 1985 e alterado em 1995, é descrito pelo governo federal como uma política de distribuição de materiais didáticos para os diferentes níveis da educação básica às escolas públicas que aderem voluntariamente ao Programa. De acordo com o governo, o objetivo do programa é auxiliar os profissionais da educação na escolha dos livros didáticos, mediante avaliação prévia dos conteúdos dos livros. No entanto, pontuamos que a avaliação prévia dos materiais, realizada por um órgão governamental, apresenta indícios do interesse político em relação ao livro didático. Nesse sentido, Cassiano (2007) assinala que o PNLD foi uma estratégia criada pelo Estado para que o governo federal centralizasse o poder de planejar, de avaliar e de distribuir os livros didáticos para os alunos da educação básica.

De acordo com Galuch e Crochík (2016) e com Galuch e Crochick (2018), os livros didáticos, apesar de pertencerem a diferentes editoras e autores, guardam muita similaridade entre si, já que a sua avaliação e a sua aprovação estão relacionadas a critérios estabelecidos pelo Programa no edital de abertura de submissão de suas coleções pelas editoras. Os professores, portanto, têm a “liberdade de escolher” os livros que atendem a critérios que estão em consonância com objetivos e com perspectivas de ensino e de formação ancorados em ideias defendidas por documentos orientadores de organismos multilaterais e nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, a partir de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quer dizer, essa liberdade pode ser relacionada com a liberdade que, na visão de Marcuse (1967, p. 23), desde a civilização industrial, é descrita como “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática [...]”. Tal como em diferentes situações, enfatiza-se a existência da democracia, da possibilidade de os sujeitos participarem de decisões em diferentes instâncias, como se realmente tivessem

participado do processo, quando, na verdade, a “escolha” foi realizada de acordo com critérios previamente definidos.

No que se refere ao livro didático, essa forma de “liberdade de escolha” significa que esse recurso de ensino utilizado nas escolas públicas de educação básica é uma maneira de controle da formação na medida em que, se levados a termo, os conteúdos e a forma de condução do ensino nele propostos significam a efetivação das orientações que definem a formação que responde às demandas da sociedade industrial desenvolvida que, excludente, busca construir a ideia de inclusão pelas escolhas e pelos esforços individuais, sem considerar as condições objetivas que os direcionam e os limitam. São essas orientações que estão consubstanciadas nos PCNs, nas diretrizes curriculares dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores, nas avaliações em larga escala, na BNCC, nos projetos político-pedagógicos e nos demais documentos que subsidiam as políticas públicas para a educação.

Galuch e Crochík (2016), em análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD para o 5.º ano do ensino fundamental para o ciclo 2013 a 2015, explicitam que as propostas sistematizadas nesses materiais priorizam a forma de se ensinar em detrimento do conteúdo a ser ensinado, retirando do professor a autoridade de quem planeja o processo formativo pautado no domínio dos conteúdos. Inclusive, os livros conduzem à compreensão de que um bom recurso didático é capaz de sanar o problema da formação do professor. As propostas apresentadas pelos livros analisados revelam que a ênfase é dada ao ensino que oferece aos alunos a liberdade de conduzir o processo de sua aprendizagem, que deve partir de questões de interesse particular e de suas vivências, pois, assim, poderiam ser formados sujeitos participativos, criativos, autônomos, proativos, resilientes, líderes – características indispensáveis para a reprodução da sociedade da divisão de classes e, ao mesmo tempo, para a manutenção da coesão social.

Em nome da liberdade e da autonomia dos alunos, os livros didáticos são pensados e organizados para retirar a importância da tradição de se ensinar, explicam Galuch e Crochík (2016). As propostas recaem no “aprender a aprender”, em vez de viabilizarem o conhecimento para que o aluno se torne autônomo mediante a apropriação da cultura. Elas direcionam o aluno à “falsa

liberdade”, à ideia de que estão guiando sozinhos o processo de aprendizagem, quando, na verdade, estão sendo conduzidos pelas propostas do livro, justamente no processo em que a autoridade do conhecimento e a do professor são fundamentais para o fortalecimento do indivíduo. Assim, o processo que poderia resultar na formação de sujeitos autônomos converte-se em desenvolvimento de indivíduos heterônomos, tutelados pela sociedade e pela sua ideologia, ou seja, o objetivo da formação é “[...] flexibilizar o próprio indivíduo, para se ajustar ao contexto de flexibilização dos processos de produção, consumo e formação” (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 245).

Do ponto de vista do Banco Mundial, a escola deve ser uma instituição que prepara para a vida e para o trabalho, ensinando os alunos a resolverem possíveis conflitos nas esferas pessoal e profissional, em especial por meio do “aprender a conviver”, isto é, por meio do convívio em harmonia e de uma formação que dê suporte a esse novo espírito. Assim, também o “aprender a fazer”, que está para além da aprendizagem continuada de uma profissão, deve contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade de superar situações difíceis e imprevisíveis, embora causadas pela própria organização econômica. Em outras palavras, coloca no indivíduo a responsabilidade tanto para resolver os problemas como para garantir condições de sobrevivência.

Essa reflexão e as trazidas até aqui levam-nos à compreensão de que o processo formativo que nos é legado e que a nossa subjetividade vão constituindo-se com a intensa participação de mecanismos de controle que agem em prol da preservação, da manutenção e do aprimoramento da sociedade fundamentada nas relações de troca. Marcuse (1967) enuncia que a tecnologia faz parte desses mecanismos, atuando na constituição da nossa forma de pensar, de agir e de viver, ou seja, o controle é exercido sobre o tempo, sobre a subjetividade e sobre o espaço humanos, embora a sua lógica pautada pelo capitalismo seja irracional do ponto de vista do desenvolvimento humano, já que a racionalidade é a que preza a obtenção de lucro e a dominação e o poder de uns sobre os outros, em detrimento de se pensar em uma vida digna – para todos.

Considerando os diferentes mecanismos de controle, destacamos as ações dos organismos internacionais e as políticas educacionais internacionais, bem como o esforço despendido por tais organismos para orientar as políticas e as

reformas educacionais dos países da América Latina e do Caribe, interessados na contenção e não na erradicação da pobreza. Para esse fim, desenvolvem medidas paliativas que agravam os problemas educacionais, responsabilizando a qualidade da educação pelo desemprego e pela miséria, apontando como solução a privatização da educação e a parceria entre o público e o privado. Isso porque, para manter o capitalismo, é preciso manter a desigualdade que, em última instância, não se limita à desigualdade econômica, mas engloba também a cultural, incluindo aqui a educacional.

As reformas pedagógicas, quando necessárias para melhorar a qualidade da educação, de acordo com Adorno (2005), devem ser pensadas além do âmbito educacional, considerando todos os fatores que levaram a educação à crise. Entendemos que as propostas sobre as quais refletimos neste texto caminham *pari passu* com o objetivo de enquadrar o pensamento, de formar sujeitos proativos, capazes de conduzir seu próprio destino dentro das possibilidades dadas pelo capital e, assim, de liberar o Estado de suas obrigações para com os cidadãos, ao mesmo tempo que estes sejam passivos diante dessas mesmas condições, já que significam a precarização da vida por meio da perda de direitos conquistados historicamente.

O projeto formativo caminha na direção da heteronomia, mediante propostas de autonomia que, na prática, viabilizam apenas o caminho adaptativo. Entendemos que a retirada de conteúdos significa a descaracterização da função da escola: de local para desenvolver o ensino sistematizado, ela se torna lugar de acolhimento, de trabalho com a informação de acordo com o interesse dos alunos, do “aprender a aprender”, do desenvolvimento de “habilidades e competências” para que cada um consiga suportar a regressão à barbárie.

Como pudemos perceber, um dos mecanismos mediante os quais a educação escolar se põe favoravelmente ao exercício do controle é a utilização de livros didáticos, já que estes recursos de ensino são organizados com base na perspectiva cuja finalidade é formar os indivíduos para atuarem na sociedade industrial desenvolvida pautada em princípios liberais, portanto em que a responsabilidade individual se põe acima de tudo, sob o título, inclusive, de liberdade econômica. Dentre tais recursos de ensino, temos os livros direcionados aos professores da educação infantil, ou seja, embora nessa etapa da educação

básica ainda não sejam adotados livros didáticos, há livros destinados aos professores, o que indica que há uma proposta de prática pedagógica e de formação de professor e de aluno neles presentes.

Como indicado na introdução desta dissertação, o livro do professor da pré-escola constitui o objeto de análise da nossa investigação, de modo que possamos analisar em que sentido caminham as propostas constantes no material, bem como compreender as concepções formativas para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, considerando-se os postulados de Adorno (1995) acerca da importância da formação desde a primeira infância.

A percepção desse mundo controlado nos trouxe a necessidade de pensarmos em formas de superar essa “falta de liberdade confortável” (MARCUSE, 1967, p. 23) que nos é imposta e que nos mantém na heteronomia.

Essa reflexão passa, necessariamente, pela análise da própria contradição da sociedade e da instrumentalização do conhecimento, o qual, segundo Adorno e Horkheimer (1985), nesta condição, perde sua força de resistência. Não são poucos os conceitos que foram resignificados e entendidos de uma perspectiva positivizada que os faz concorrerem para que a escola cumpra a função de formar para a preservação da ordem, em vez de contribuir para a compreensão dos limites dessa ordem, cuja ordenação é igualmente a fragilização do indivíduo.

Compreender esses limites exige conhecimento e uma ética ligada a um projeto social em que a dignidade humana (que envolve a apropriação da cultura, bem como a ética da razão e a razão na ética) não seja ofuscada pela falsa liberdade de o indivíduo aprender a aprender. Exige, ainda, a compreensão de que a autonomia se converteu em heteronomia de modo a viabilizar a adaptação, mantendo-nos tutelados e flexíveis diante das necessidades criadas pelo capital.

Então, consideramos que, para evitar que a barbárie continue repetindo-se, a resistência ao controle que nos é imposto requer a reflexão sobre a ambiguidade do conhecimento, que, conforme Adorno e Horkheimer (1985), tem seu potencial libertador e seu potencial para a regressão. O aparato tecnológico, uma produção da humanidade, uma riqueza social, é utilizado não em prol de todos, mas em benefício do capital. O conhecimento instrumentalizado é contrário à efetivação da felicidade plena para todos, embora as possibilidades sejam reais.

Por meio dessas reflexões, entendemos que a resistência ao modelo vigente requer que a escola trabalhe com conteúdos historicamente constituídos, proporcionando experiências que, tal como Adorno (1995) defende, fortaleçam os indivíduos e viabilizem reflexões críticas, bem como a tomada de consciência sobre a barbárie, sobre os mecanismos de controle e sobre a nossa própria formação.

3.3 Políticas nacionais para a educação infantil: um olhar sobre a infância

Como assinalamos, entre as décadas de 1988 e de 1990, várias conquistas para a infância foram asseguradas por lei, dentre elas o reconhecimento do menor como cidadão e o direito à educação. No entanto, poucas mudanças ocorreram em relação à educação ofertada para as crianças pequenas, isso porque, no contexto econômico-político do fim do século XX, com a reforma do Estado e com a implementação de políticas neoliberais, a pobreza viu sua abrangência ampliada.

Campos (2013) explica que, nessas décadas, ganharam popularidade orientações internacionais e nacionais cuja ideia central é a educação como fomento para a produtividade e para a equidade. Segundo a autora, nesses casos, a prioridade da educação é garantir às crianças, desde bem pequenas, o acesso a padrões mínimos de qualidade para aliviar a pobreza. Nesse contexto, “[...] a educação infantil se torna rapidamente uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social” (CAMPOS, 2013, p. 198).

Por esses fatores, no fim do século XX, o Brasil ainda não havia organizado a educação infantil com fins educativos, de qualidade e como direito de todas as crianças, independentemente da classe social, tal como apregoada pela Constituição (BRASIL, 1988) e pelo ECA (BRASIL, 1990).

Ao analisarmos documentos e políticas voltadas para a educação em geral, vemos a presença de controle com tendência neoliberal que organiza a educação de acordo com as necessidades do capital; porém também constatamos que alguns documentos abordam questões importantes para o desenvolvimento

educacional. O Plano Nacional de Educação (PNE) na segunda edição (2014-2024), por exemplo, aponta que muitas crianças ainda não são alcançadas pela educação básica e um percentual muito baixo de crianças de 0 a 3 anos de idade é atendido em centros de educação infantil, justamente porque faltam investimentos públicos.

O PNE criou mecanismos para definir diretrizes e metas para a educação básica, distribuindo a responsabilidade entre os poderes públicos quanto à aplicação de recursos de até 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, até 2024; definiu, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a educação como obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Assim, a pré-escola passa a fazer parte da educação básica, gratuita e obrigatória.

Vários anos se passaram e o Brasil investe montante inferior aos 10% (dez por cento) indicados pelo PNE. Matéria publicada pelo jornal online *O GLOBO* revela que, no ano de 2015, o Brasil aplicou, em média, 5% (cinco por cento) do PIB em educação, mais do que os países desenvolvidos. Apesar disso, quando o montante é dividido pela quantidade de alunos brasileiros, o valor investido por aluno é bastante inferior ao valor gasto nesses mesmos países.

Essas informações vão ao encontro das afirmações de Höfling (2001), segundo as quais, no contexto neoliberal, as políticas públicas tratam superficialmente os problemas sociais. Ao não se referirem ao capitalismo como a base das desigualdades, agem de modo compensatório, com políticas focalizadas que pouco contribuem para melhorar a qualidade da educação.

Ao nos debruçarmos sobre documentos e sobre políticas para a educação infantil, percebemos a coerência dos argumentos de Höfling (2001) em relação à superficialidade das políticas educacionais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, por exemplo, demarca que “[...] não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional” (BRASIL, 1998b, p. 14).

Isso significa que o RCNEI traça objetivos, conteúdos e orientações didáticas, sem debater nem aprofundar problemas mais amplos que estão associados à qualidade da educação, como as políticas públicas, as verbas adequadas para a educação, a falta de centros de educação infantil com espaços

apropriados para o atendimento das crianças, a falta de profissionais com formação compatível com a docência para essa faixa etária etc.

Esses assuntos não podem ser excluídos dos debates educacionais; eles são tão importantes quanto as discussões em relação a “materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição” (BRASIL, 1998b, p. 14).

Não estamos posicionando-nos contrariamente à importância do RCNEI, já que este documento traz reflexões acerca dessa etapa da escolarização e mostra esforços para pensar a infância, mesmo sem ser um documento de caráter obrigatório. Entretanto, nele mesmo consta o reconhecimento de que as medidas e as orientações propostas não são suficientes para alterar os problemas enfrentados por essa etapa da educação básica.

Além disso, do nosso ponto de vista, o RCNEI, ao pontuar a necessidade de materiais adequados para o trabalho nessa etapa da educação, lança luz na direção da implementação de políticas públicas como o PNLD, que sugere a necessidade da adoção de materiais impressos para a educação infantil. Nesse sentido, no ano de 2018, pela primeira vez, foram escolhidos livros didáticos para serem utilizados em 2019 na educação infantil.

Indicações como essas podem trazer a falsa ideia de que o material didático seria suficiente para elevar a qualidade do ensino nesse nível, ficando o Estado desobrigado de oferecer formação aos professores, além de criar um novo nicho de mercado para as editoras que produzem material didático. Nesse sentido, Barros (2012) explica que a rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, adotou apostilas para a educação infantil, guiada pelo discurso de que seria uma forma de elevar a qualidade e o desempenho das crianças.

Aos poucos, neste trabalho, fomos entendendo como os organismos internacionais, via documentos destinados à educação dos países da América Latina e do Caribe, influenciam as políticas públicas sociais locais. Assim, podem controlar a formação dos sujeitos desses países desde a infância.

Exemplo desse controle é o documento desenvolvido pelo Banco Mundial (2001) *Brasil Desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*, que demarca o investimento na educação infantil como fator primordial

para o desenvolvimento da economia. De modo similar, sobre a educação infantil, Cunha e Heckman (2011) desenvolveram uma teoria chamada *A produção do capital humano*, por meio da qual os autores indicam que a educação infantil destinada a crianças pobres é uma necessidade para o crescimento do capital. Eles entendem que investir no desenvolvimento de habilidades técnicas e emocionais de crianças de até 5 anos de idade significa garantir condições para o seu sucesso pessoal e no trabalho.

Para Campos (2013), na maioria dos documentos produzidos pelo Banco Mundial, a educação aparece como uma política social para a contenção da pobreza, uma vez que prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento do humano, por meio de medidas educativas de baixo custo, de indicações de programas não formais, além de orientações para que a educação infantil pública seja ofertada principalmente para as crianças pobres.

É necessário fazer um mapeamento da pobreza nos estados, especialmente nas regiões mais pobres do Norte e do Nordeste, a fim de se identificar brechas no acesso à pré-escola. O melhor método de provisão seria então determinado, utilizando-se o melhor da experiência internacional e adaptando-o para as necessidades e condições locais. As pré-escolas devem prioritariamente localizar-se em áreas onde há altas concentrações de pobreza (BANCO MUNDIAL, 2001, p. xiii).

Essas orientações suprimem a educação infantil como um direito de todas as crianças e como um importante processo para a socialização e para a humanização. Nesse documento, o Banco Mundial dissemina a visão de educação infantil assistencialista para os mais pobres, ao contrapor reflexões acerca da formação que as crianças recebem na sociedade capitalista globalizada.

Ao observarmos as políticas públicas do Banco Mundial, faz-nos sentido as afirmações de Pereira (2009) em relação ao fato de este organismo multilateral controlar a educação nos países da América Latina e do Caribe por meio de documentos, sem que sejam feitas críticas sociais sobre, por exemplo, a crescente pobreza nesses países.

De acordo com o autor, o Banco Mundial investe em educação, porque seria o melhor caminho para reiterar ideologias e para desenvolver projetos

formativos fundamentados na passividade, na resiliência e na acriticidade em prol do desenvolvimento de valores fundamentais para a manutenção da ordem vigente.

Por isso, os documentos produzidos por esses organismos falseiam as reais causas da exclusão social, ao direcionarem esse problema para outras esferas sociais. Em razão disso, a pobreza é justificada pela falta de acesso à educação e pela conseqüente impossibilidade de acesso ao mercado de trabalho, para o qual a especialização é uma exigência cada vez mais realçada.

Daí, a justificativa para a educação infantil pública ser um meio de garantir os desenvolvimentos físico, intelectual e emocional, assim como defendem Cunha e Heckman (2011), por meio de atendimento especializado em pré-escolas e em creches, de cuidados com a saúde e com a alimentação, que, tal como ressalta o Banco Mundial (2001), deve ser ofertada para os mais pobres, sendo que aqueles que moram em regiões afastadas das escolas precisam participar de programas sociais que ajudem a educar as crianças pequenas.

Queremos enfatizar que as orientações contidas no relatório *Brasil Desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas internacionais* (BANCO MUNDIAL, 2001) indicam a oferta de educação pública como um dever do Estado, ao mesmo tempo que repassam essa responsabilidade para as famílias mais carentes, que devem ser atendidas e orientadas por meio de programas governamentais de modo que os pais eduquem seus filhos em casa, quando o acesso à escola é inviabilizado pela falta de recursos ou pela distância física.

Um exemplo desse tipo de programa no Brasil é o projeto “Criança Feliz”, instituído pelo Decreto n.º 8.869, de 5 de outubro de 2016, no governo do presidente Michel Temer. É considerado um programa de política social, que ensina os familiares a cuidarem de seus filhos para que melhor se desenvolvam.

De acordo com Campos e Campos (2008) e Nascimento (2011), na prática, essas orientações resultam na redução de gastos públicos com educação, além de colocarem sobre os pais a responsabilidade de educar e de garantir a seus filhos um futuro melhor. Essas medidas se apresentam como estratégias para conter o aumento da pobreza, fato que interfere no crescimento econômico, sem que o Estado invista na educação, a que Campos (2013) denomina de

“Produtividade com equidade” – o acesso à educação como um padrão mínimo de qualidade para garantir a equidade¹³ esperada pelo Banco Mundial.

Quanto à utilização do conceito de equidade em documentos nacionais e internacionais para a educação, Evangelista e Shiroma (2004) explicam que nestes prevalece o conceito de igualdade, principalmente a ideia da educação pública como direito de todos os cidadãos, independentemente da condição financeira de cada um. A palavra equidade, no contexto das políticas educacionais neoliberais, reforça a realização de medidas focalizadas, direcionadas aos mais pobres, de modo a manter a pobreza em níveis que não prejudiquem o desenvolvimento capitalista. Por isso, o investimento em educação infantil, porque são as crianças as mais afetadas pela pobreza, como mostram os seguintes dados da Unicef (2018): seis em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza, o que significa que 61% (sessenta e um por cento) das crianças e dos adolescentes vivem nessa condição, sofrendo privações de educação, de informação, de moradia, de saneamento, de água, além de serem absorvidos pelo mercado clandestino do trabalho infantil.

Posto isso, não podemos simplificar e acreditar que o acesso das crianças na pré-escola viabilizará a redução da pobreza; ideias como as defendidas em documentos do Banco Mundial visam reduzir investimentos em educação, a qual acaba tornando-se assistencialista, resultado de medidas paliativas para administrar a pobreza e para manter a base econômica inquestionável.

Os serviços de pré-escola no Brasil servem de maneira desigual a crianças mais velhas e mais ricas, que vivem em áreas urbanas e têm pais com melhor nível de escolaridade. Para que o Brasil tenha maior equidade, é preciso um direcionamento maior no sentido de disponibilizar os serviços de educação na primeira infância para crianças que não se encaixem nestas categorias favorecidas (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 28-29).

A substituição do termo igualdade pela palavra equidade nos documentos retira a carga histórica das lutas sociais em busca da igualdade de direitos;

¹³ O conceito de equidade não é sinônimo de igualdade: a palavra igualdade significa mesmos direitos e mesmas condições, enquanto o conceito de equidade está ligado aos mesmos direitos, sem a garantia das mesmas condições sociais para que todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos concluam as etapas da escolarização.

elimina reflexões ligadas à história do próprio conceito que a palavra expressa. De acordo com Bakhtin (2006), há forte carga histórica e ideológica nas palavras, que são elementos fundamentais para a consciência, que viabilizam a compreensão e a interpretação, que leva ao entendimento dos fenômenos e de suas ideologias. A palavra, para o autor, é composta de sentido ideológico, de vivências e de historicidade; por isso, alteração na palavra significa mudança no rumo da história; significa um novo direcionamento de acordo com o interesse político-ideológico.

Ainda acerca do poder da palavra para a compreensão histórica, Marcuse (1967) evidencia que há interesse político em se apropriar das palavras. Por elas, de modo autoritário, são impostos padrões de comportamento e de aceitação da sociedade, de modo que o homem renuncie a qualquer pensamento que o leve a refletir sobre a organização da sociedade. Ao fechar o universo da locução, o objetivo político é “desenvolver a consciência feliz”, diz Marcuse (1967, p. 92).

Ao analisarmos documentos brasileiros e internacionais para a educação, percebemos nas orientações contidas neles uma preocupação com a infância aliada à preocupação com o desenvolvimento econômico. A infância não é vista pela ótica da humanização, como inferem Campos e Campos (2008).

No PNE, a apropriação das orientações do Banco Mundial que dizem respeito às políticas públicas educacionais para a infância deixa evidente o interesse pela educação infantil; prova disso é que a primeira meta do documento propunha a universalização e a ampliação do atendimento na pré-escola e em creches até o ano de 2016 – ponto considerado por nós como fundamental para essa etapa da educação. No entanto, a meta 1 do PNE segue o princípio da equidade, pois diz respeito à educação como política pública para a contenção da pobreza, com ênfase à falta de acesso das crianças pobres aos centros de educação infantil. Isso põe em destaque a interpretação de que o Estado é responsável pela oferta da educação à população carente, ou seja, mascara a leitura de que a educação é direito de todas as crianças, sendo dever do Estado disponibilizá-la.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, no ano de 2013, o atendimento em creches atingia cerca de 28% das crianças e na pré-escola o índice era de 95,2%.

Ainda mais grave é a situação identificada em estudo do mencionado instituto com base em dados do ano de 2010. O estudo demonstrou, por exemplo, que, do total das crianças atendidas nas creches, 36,3% faziam parte dos 20% mais ricos da população e apenas 12,2% integravam o estrato dos 20% mais pobres (BRASIL, 2014, p. 16).

Essa crítica poderia ajudar no desenvolvimento da educação infantil, na busca pelo acesso de todas as crianças a esta etapa da educação, contudo o documento se restringe ao fato de que o número de crianças da classe média matriculadas em centros de educação infantil é maior em relação às crianças pobres. Aqui, levantamos a seguinte questão: por que a educação infantil não atinge todas as crianças pobres?

De acordo com Kramer (2000, p. 3), entre nós “fala-se em direitos quando menos existem os direitos”, por isso a preocupação do Estado em promover políticas sociais que amenizem as evidências da pobreza na sociedade. Em razão disso, o documento defende amplamente que as crianças pobres tenham prioridade no atendimento. Ressaltamos aqui as ações do Estado desenvolvidas no sentido de justificar a permanência da pobreza pela falta de escolarização das crianças mais pobres.

As políticas educacionais analisadas indicam que o Estado age para manter e para desenvolver o capitalismo por meio de políticas focalizadas para a população mais pobre. No caso da educação infantil, são políticas que buscam oferecer às crianças uma formação voltada ao desenvolvimento de atitudes passivas e de resiliência diante dos problemas sociais e do mercado de trabalho, de modo que cresçam com capacidade emocional para que, nas crises econômicas, encontrem formas de suportá-las e de sobreviver. Quer dizer, a finalidade é, desde a infância, desenvolver a capacidade de adaptação às necessidades econômico-sociais, prática que desconsidera as crianças no presente, em nome de prepará-las para o futuro (KRAMER, 1995). Isto é, impor a semiformação desde a infância, tornando-as incapazes de “fazer experiências” (ADORNO, 1995, p. 151).

Nesse sentido, percebemos a relação entre leis, políticas e documentos destinados à educação. Por exemplo, a Meta 1 do PNE (2014-2024), cuja finalidade é ampliar o atendimento às crianças de 4 a 5 anos, utiliza a emenda

constitucional n.º 59/2009 que define a pré-escola como parte da educação básica, com o objetivo de ampliar o número de crianças atendidas, uma medida positiva para a educação infantil. Em contrapartida, ela possibilita que os Estados diminuam seu gasto com educação, visto que, com a pré-escola incorporada à educação básica, o tempo de permanência das crianças na instituição é reduzido em quatro horas, na maioria dos estados brasileiros. Além disso, tem garantido acesso ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Essas leis, esses documentos e essas políticas educacionais, mesmo que busquem atender necessidades reais, como a ampliação do atendimento na educação infantil, estão ligados também a interesses políticos e econômicos que entendem a pré-escola como uma etapa da educação básica preparatória para as posteriores. A posição dos organismos internacionais e a das políticas nacionais brasileiras demonstram que “[...] as relações sociais entre a infância e o mundo adulto enfatizam a subordinação da primeira, compreendida como tempo de passagem em direção à vida adulta” (NASCIMENTO, 2011, p. 148).

É urgente olhar para a educação infantil como tempo de vida presente das crianças para proporcionar uma formação contra a barbárie, ou seja, para a humanização. Adorno (1995), em meados do século XX, já entendia que a prioridade maior da educação seria desbarbarizar, pois as pessoas se encontravam atrasadas não só em relação à civilização, mas estavam também tomadas pelo impulso de destruição, de ódio e pelo não reconhecimento do outro. Segundo o autor, o impulso de destruição é a expressão da barbárie que pode causar o fim da civilização. Com essa finalidade, a educação contra a barbárie não pode ser simplesmente adaptativa.

Ao analisarmos a trajetória das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil no fim do século XX e no século XXI, percebemos que o movimento é contrário aos processos de humanização e de desbarbarização propostos por Adorno (1995). Na verdade, tais políticas indicam o fechamento das possibilidades emancipatórias, porque utilizam a educação como mecanismo para controle e adaptação do homem às condições sociais.

O PNE, como vimos, mesmo trazendo discussões importantes sobre a educação, findou em um mecanismo que padroniza os conteúdos nas escolas,

utilizando o discurso de que, ao estabelecer “diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015, p. 115), as oportunidades entre as crianças e os adolescentes serão as mesmas, ou seja, a implementação da BNCC tem como objetivo alcançar uma das metas impostas pelo PNE, para elevar os índices de desempenho nas avaliações em larga escala, não necessariamente com o intuito de proporcionar a todas as crianças as mesmas oportunidades de ensino, como aparece no próprio documento:

A Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 diz respeito à melhoria da qualidade da educação básica, enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a agir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM) (BRASIL, 2015, p. 113).

Ao definir o conjunto de aprendizagens e de conhecimentos ofertados pela educação básica desde a educação infantil, a BNCC poderia ser um importante instrumento para uma educação de qualidade, porém adequa o ensino às avaliações nacionais em larga escala. Isso nos leva a refletir sobre quais são as possibilidades quando há orientações comuns para a organização curricular. Ao mesmo tempo que garante uma educação semelhante nas diferentes localidades do país, é uma forma de controlar e de definir o conhecimento e a formação a serem desenvolvidos na educação básica, etapa que o poder público tem o dever de oferecer a todos.

Acerca da BNCC, Saviani (2016) diz que é uma forma de esvaziar a escola dos seus conteúdos específicos, da cultura letrada e dos saberes sistematizados; é uma forma, ainda, de conformar a educação brasileira a parâmetros das avaliações externas, bem como de colocar em prática um modelo educacional que segue as orientações internacionais. Um processo similar à democratização da escola pública que, para o referido autor, é exemplo de política educacional nacional que atende orientações internacionais, que, ao mesmo tempo que trazem possibilidades com o acesso à educação, impõem limites quando implementam políticas educacionais que equiparam a educação e esvaziam os conteúdos historicamente constituídos das escolas.

Para Saviani (2016), a BNCC pode significar que o homem fique privado de ter acesso ao conhecimento, já que a escola pode deixar de cumprir sua função de transformar o senso comum em conhecimento historicamente constituído. A escola é local do conhecimento sistematizado, uma categoria de trabalho não material que incide nas ideias, nos valores, nos hábitos e nos conceitos formulados pelos homens, e aqueles que deles se apropriam adquirem uma segunda natureza: a humanização.

Essa questão nos conduz a refletir sobre como tais propostas atuarão nas escolas e na educação infantil. Se, como afirma Saviani (2016), a BNCC padroniza um conjunto de conteúdos destinados à formação para o ajustamento social, o que inclui a forma de produção da vida material, a escola pode não ser percebida como o local do trabalho com os conhecimentos sistematizados e com aspectos éticos em relação ao próprio conhecimento, considerando a ideia de que o objetivo da educação é fazer com que a barbárie não se repita. Se a formação para a adaptação prescinde desses aspectos, como acesso à semicultura¹⁴, corre-se o risco de considerarmos que a escola é dispensável, criando-se a falsa ideia de que crianças e jovens não precisam frequentá-la, o que aprofunda ainda mais a distância em relação à possibilidade de uma formação para a emancipação.

3.4 Reflexões acerca da educação infantil na década de 1990 e nos anos 2000

Como assinalamos, na década de 1990, prevaleceu a visão assistencialista sobre a educação infantil; ao mesmo tempo, foram desenvolvidas políticas para a infância que, em termos de desenvolvimento, ignoram as diferenças sociais, considerando iguais as trajetórias das crianças antes e durante o processo de escolarização.

Nos anos 2000, a visão de educação infantil pública não ficou distante das interpretações referentes à década de 1990. De acordo com Campos e Campos

¹⁴ Adorno (2005) explica que na sociedade industrial desenvolvida há uma crescente crise na formação cultural que converte a cultura em falsa cultura que não forma. E essa cultura falsa é nomeada pelo autor de semicultura.

(2008), prevaleceu a leitura dessa modalidade de ensino como um mecanismo para administrar a pobreza e não como direito de todas as crianças, independentemente da sua classe social. Isso significa que os direitos adquiridos para a infância, por meio da Constituição de 1988 e do ECA de 1990, não foram colocados em prática: as políticas direcionadas à primeira infância evidenciam distorções entre a visão de infância apresentada nestes documentos e a interpretação de infância presente nas políticas educacionais.

Para Kramer (1995), quando as políticas públicas para a educação não reconhecem as crianças como cidadãos de direitos, há fortes tendências de se pensar a educação infantil como preparação para o futuro e para os anos posteriores da escolarização. Para a referida autora, desconsiderar o presente é comprometer o desenvolvimento das crianças; é impedi-las de serem crianças enquanto a idade assim lhes permite.

Campos (2008b) explica que os direcionamentos dados pelas políticas internacionais para a educação dos países da América Latina e do Caribe demonstram que a infância está incluída nessa agenda educacional. Para a autora, essas políticas são organizadas para gerar equidade; no caso específico da educação infantil, para conter a pobreza, por meio de medidas emergenciais paliativas, diretamente voltadas para a infância pobre, cujas crianças são as principais vítimas das políticas e dos ajustes neoliberais, sendo dificilmente alcançadas pelos programas educacionais. Os programas, os projetos e as políticas educacionais que as atendem tratam o problema de modo superficial, já que o objetivo não é intervir efetivamente na pobreza, mas apenas garantir a sobrevivência das crianças pobres, sem a preocupação em alterar as condições objetivas que estão na base da pobreza.

Outro aspecto que nos chama a atenção nas orientações nacionais e internacionais para educação analisadas neste capítulo é a tendência de atribuir tão somente ao indivíduo a responsabilidade pela sua qualificação profissional e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento de competências e de habilidades com as quais poderá obter êxito (ou não) na luta por uma forma de reproduzir a sua vida. Assim, desconsidera-se a relação entre o desemprego, a pobreza, a forma como as novas tecnologias são exploradas com o intuito de obtenção do lucro e a formação humana. Nesse sentido, Campos (2008b) menciona que o Projeto

Regional de Educação para a América Latina e Caribe (2004) justifica o crescente aumento da pobreza, o desemprego em massa e os baixos salários entre a população adulta latina como incapacidade de os empregadores aproveitarem adequadamente a mão de obra especializada na região.

No século XX, Marcuse (1967) ressaltou que o emprego do aparato tecnológico estabelecia novas políticas de organização social que culminaram na sociedade unidimensional, cuja ideologia reprime os instintos humanos, integra e controla o público e o privado ao eliminar as formas de contradição. Pela alienação, elimina a consciência verdadeira e converte os instintos reprimidos para a produção, de modo que o homem não perceba as implicações dessas medidas para a vida, porque a sociedade industrial desenvolvida apresenta o que o autor chama de “o caráter racional de sua irracionalidade” (MARCUSE, 1967, p. 29). Pela integração e pela padronização, tudo é comum e aceitável a todos e leva à formação do homem unidimensional, em um contexto em que a consciência crítica, a oposição política e a liberdade são eliminadas.

Posto isso, entendemos que as políticas públicas educacionais desenvolvidas por organismos internacionais são formuladas para o fechamento do conjunto de ideias políticas que privilegiam o desenvolvimento do capitalismo por meio da massificação do pensamento. Elas encobrem a realidade social por meio de ideologias que levam os indivíduos a se sentirem responsáveis pelo fracasso em uma sociedade que, pela sua própria lógica, ou seja, pela lógica do capitalismo globalizado de livre mercado, não é capaz de garantir a todos o trabalho, tampouco de reconhecer que o trabalho (na forma capitalista) não é condição para a formação nem para a existência humanas.

Nessa perspectiva, retomamos as reflexões de Dale (2004) sobre a organização das políticas educacionais que formam uma agenda global pensada para controlar, por meio da educação, os países da América Latina e do Caribe. Como afirma Campos (2008a), o controle é organizado desde a educação infantil para formar indivíduos criativos e resilientes, tal como preconizam as relações sociais de produção em voga.

Com esses apontamentos, elucidamos o esforço dos organismos internacionais em alinhar globalmente a educação. As políticas internacionais destinadas aos países da América Latina e do Caribe têm por objetivo cumprir

especificidades e interesses nas diversas regiões do mundo. No caso dos países latinos e caribenhos, a educação busca desenvolver mão de obra para trabalhos simples, o que, em última instância, significa dispensar a formação (LEHER,1999).

O controle exercido por meio das políticas educacionais ganha força com o pensamento de autores como Cunha e Heckman (2011) que apontam que a infância segue desvalorizada. Nesse sentido, Kramer (1995) explica que os organismos internacionais planejam políticas educacionais em conformidade com os objetivos do capital, não necessariamente para que os alunos tenham experiências verdadeiras.

Portanto, se as políticas educacionais atuais para a educação infantil e os documentos norteadores para a educação em geral agem como mecanismo do capitalismo, o desenvolvimento humano certamente não é a prioridade. Assim, retomamos a ideia de Adorno (1995) que indica que a educação é uma possibilidade de desenvolver quer seja a barbárie, quer seja a autorreflexão crítica contrária a essa condição. Pela educação, é possível retirar a espontaneidade e conformar os indivíduos, ao padronizar conhecimentos, valores e gostos, processo que reprime os impulsos naturais do homem e que, inevitavelmente, desencadeia a agressividade irrefletida¹⁵ ou o contrário disso.

Neste capítulo, dedicamo-nos à compreensão de políticas educacionais nacionais e de documentos formulados pelos organismos internacionais que orientam as propostas para a educação brasileira e que representam a visão de infância do passado e do presente, indicando uma educação infantil voltada para a adaptação ao capitalismo. Agora, cabe-nos refletir sobre os mecanismos de controle e sobre as possibilidades de resistência para encontrarmos formas de encaminhar a educação infantil cujo objetivo seja a emancipação. Nesse contexto, consideramos que o livro do professor para a educação infantil representa, de certa forma, os interesses dos organismos internacionais, traduzidos sob a forma de políticas nacionais. Assim, a análise deste material na perspectiva da

¹⁵ Usamos a palavra irrefletida para expressar a ideia de Adorno (1995) sobre a agressividade, quando exprime que, em alguns momentos, a própria agressividade humana se manifesta como momento de lucidez e de recusa a todas as imposições sociais.

educação para a emancipação é uma forma de resistência à formação adaptativa desde a infância.

A seguir, trazemos algumas reflexões acerca da BNCC, documento normatizador da educação nacional, que traz uma nova concepção de formação para a educação básica, incluindo a educação infantil. A partir das determinações deste documento, o PNLD organiza os editais para a seleção de livros e de materiais, os quais precisam estar de acordo com as propostas da BNCC.

3.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta (de)formativa na educação infantil para crianças de 4 a 5 anos de idade

Em 2015, foi divulgada a primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Professores, grupos de pesquisa, movimentos sociais e vários setores da área da educação manifestaram-se por meio de propostas e de reivindicações em relação à primeira versão da BNCC, tendo em vista que, para essa finalidade, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou um canal, entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016. Na primeira etapa da elaboração da BNCC, foram registradas mais de 12 milhões de contribuições de diferentes setores da sociedade civil, da comunidade acadêmica e de demais interessados (BRASIL, 2017). Na segunda versão divulgada, segundo o MEC, foram incorporadas ao texto preliminar algumas reivindicações e algumas sugestões resultantes dos debates anteriores. Nesse segundo momento, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre os meses de junho e agosto de 2016, organizaram seminários estaduais em todas as unidades da Federação. A Universidade de Brasília (UnB) organizou esses resultados por meio de um relatório, de modo a expressar os posicionamentos do Consed e da Undime. Na BNCC, consta a informação de que a sua construção e a sua aprovação foram um processo democrático que contou com a participação da sociedade e de instituições da área da educação.

Realmente, houve abertura para a participação pública no processo de elaboração da BNCC; no entanto, quando comparamos as duas versões

preliminares com a versão aprovada em 15 de dezembro de 2017, percebemos indícios de que pouco das sugestões apresentadas pela sociedade foi incorporado à versão final.

Várias expectativas foram criadas em razão da elaboração de uma base comum para a educação básica. Campos e Barbosa (2015), por exemplo, demonstraram esperanças de que, com a BNCC, a educação infantil, finalmente, perderia o caráter assistencialista voltado ao cumprimento de metas políticas para o controle da pobreza. Para as autoras, a educação infantil deve ser compreendida como um direito, portanto deve distanciar-se do individualismo e dos interesses econômicos e políticos. Nessa perspectiva, esperava-se que a BNCC concorresse para uma educação pautada no princípio do desenvolvimento humano livre da alienação e do controle. Em relação à educação infantil, Campos e Barbosa (2015) esperavam uma educação que propiciasse a leitura do mundo por meio de brincadeiras e de atividades.

Falar em leitura de mundo remete-nos a Adorno e Horkheimer (1985) que enfatizam que a “Superioridade do homem está no saber”, porém um saber não atrelado às necessidades criadas pela sociedade moderna. Dessa forma, podemos compreender que o conceito de conhecimento dos autores não implica uma educação organizada de acordo com interesses econômicos, pois a educação cujo único objetivo é a preparação do sujeito para a autopreservação, sem buscar desvelar o cinismo burguês que perpassa a sociedade atual, está fadada a concorrer para a alienação da humanidade.

Ao mesmo tempo que os referidos autores enfatizam que a educação fundamentada na técnica em si significa um risco para a autonomia, reiteram que o objetivo maior da educação é formar pessoas que não se deixem levar por falsos líderes, que consigam pensar e resistir ao atual estado de controle.

Sobre o desenvolvimento humano, Adorno (1995), em *Educação após Auschwitz*, enfatiza que o processo de formação cultural deve ter início na primeira infância, período marcado por um vigoroso processo de desenvolvimento. Essa ideia leva-nos a defender a importância de compreendermos a perspectiva de formação para a educação infantil que orienta a BNCC, pois ela traz mudanças significativas para o cenário educacional, quer seja em relação aos aspectos legais, quer seja em relação aos aspectos

ideológicos envolvidos nas práticas pedagógicas, já que é um documento que define conteúdos e formas de trabalho com os alunos de todos os níveis da educação básica, inclusive de cada faixa etária das crianças da educação infantil. Isso significa dizer que a BNCC, mesmo que não normatize de forma direta os materiais didáticos, baliza-os, demarcando o sentido e o alcance da formação proposta.

Como a nossa fonte para a coleta de dados é o livro do professor para a educação infantil aprovado pelo PNLD e adotado no município de Cianorte, Paraná, para a organização do ensino de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, cujo conteúdo está de acordo com a BNCC, é necessário observarmos a proposta de formação que se faz presente nesse documento, para melhor apreendermos os conceitos de educação e de formação que orientam o “livro do professor”.

Nossa análise pauta-se nos conceitos de autonomia, de heteronomia e de controle, segundo a Teoria Crítica da Sociedade. Vale lembrar que, segundo Adorno e Horkheimer (1985), a autonomia mantém relação com a formação cultural e se põe como possibilidade para a emancipação; o seu oposto é uma educação para a reproduzibilidade técnica, desvinculada da cultura, da leitura social e da possibilidade de pensamento crítico, por conseguinte, uma educação que deforma os sujeitos, limitando-se à reprodução do *status quo*.

A educação pautada na técnica distancia-se do humano, uma vez que o desenvolvimento tecnológico tem como prioridade o domínio e o controle não somente da natureza, mas também dos próprios homens. No atual estágio do capitalismo, nenhuma nação está ilesa à administração da vida pela indústria cultural. Embora o clima seja o de democracia, pela viabilidade de acesso aos bens culturais, trata-se de mais um mecanismo para controlar as vidas e para reproduzir o modo de pensar massificado (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019).

Isso significa que a indústria cultural, por meio da falsa ideia de acesso democrático aos bens culturais, oculta as possibilidades de a cultura ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, priorizando a educação que busca ampliar procedimentos práticos e eficientes que reproduzem e fortalecem a economia, enquanto aniquila a humanidade. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 18), "Os reis não controlam a técnica mais diretamente que os

comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve".

Desse modo, é fundamental pensar como a indústria cultural vem ampliando o controle sobre os homens, preenchendo lacunas e inviabilizando, cada vez mais, as possibilidades emancipatórias. Sabemos que as políticas educacionais brasileiras estão alinhadas às orientações de organismos internacionais, agindo como um tentáculo da indústria cultural, pois atendem aos interesses econômicos e sociais. Por isso, concordamos com Oliveira, Galuch e Giovinazzo Júnior (2019) que ponderam que o campo educacional está em risco eminente, por exemplo, em virtude de valores como a justiça, a diversidade, a igualdade, a solidariedade e a ética – que poderiam tornar a sociedade mais justa e culturalmente desenvolvida – serem assuntos considerados subversivos em sala de aula. Quando não considerados subversivos, por vezes, são tratados com base na perspectiva de um formato de adaptação ao discurso presente nos documentos que balizam a educação, cujo conceito de solidariedade pode ser tomado como exemplo, já que prevalece o seu sentido formal.

Dado o potencial emancipatório da infância, a educação para as crianças é fundamental para se pensar a realidade que permite uma vida feliz a todos os homens (ADORNO, 1985). Mesmo que o autor não tenha formulado uma teoria que trate especificamente da educação infantil, em diferentes momentos, suas reflexões recaem sobre a infância, especialmente no sentido de que uma educação que se preocupa com a formação para a autonomia tem a infância como primazia.

Sua atenção à infância como possibilidade de formação para a autonomia ampara-se no fato de a educação alemã ter fracassado, já que uma nação avançada culturalmente aderiu ao totalitarismo: os alemães que frequentaram as escolas e as universidades foram os mesmos que permitiram a existência de Auschwitz e participaram de sua construção e de sua manutenção.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição

precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121-122).

Sendo assim, o acesso à educação não é suficiente para que os indivíduos resistam ao controle social, à ideologia da sociedade industrial desenvolvida, tampouco é o bastante para promover a emancipação. É fundamental dispor à humanidade a formação que possibilita a compreensão do sistema social em sua totalidade e de como ele se manifesta em cada particular, ou seja, uma educação que vise à autonomia para impedir a adesão à violência e ao ódio.

Nesse sentido, pensamos em uma educação infantil que aproxime as crianças, desde a mais tenra idade, ao contexto social, proporcionando-lhes a percepção da importância da reflexão crítica para o próprio desenvolvimento humano.

No entanto, não é essa a proposta que encontramos na BNCC. No que se refere à educação infantil, percebemos, ao longo do documento, inclusive em seus objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, que a ênfase a uma educação que contribua para “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (BRASIL, 2017, p. 45) está ligada ao desenvolvimento de indivíduos capazes de intervir em problemas sociais decorrentes da própria sociedade de classes.

No mesmo documento, afirma-se que a BNCC viabiliza a todas as crianças os mesmos direitos de aprendizagem, por isso, a propaganda política favorável à Base se fortalece pelo discurso de que todos os brasileiros terão acesso aos mesmos conteúdos e às mesmas condições de aprendizagem, ou seja, a educação será igual para todos. Esse modo de tratar a educação desconsidera o contexto sócio-histórico gerador dos problemas sociais e dos educacionais, oferecendo sérios riscos, pois fortalece a ideia de que está tão somente no indivíduo a responsabilidade pelo alcance ou não do seu êxito econômico. A falsidade contida nessa afirmação pode ser percebida ao analisarmos o princípio de igualdade disposto no art. 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). A igualdade não se efetiva pelo simples fato de estar prevista na lei; primeiramente, há que se ter equilíbrio socioeconômico e cultural, pois a responsabilidade não cabe apenas ao sujeito. Quanto ao ensino, enfatizamos a necessidade de igualdade de condições de acesso ao

conhecimento, sob pena de continuarmos formando aqueles que dominarão e os que por estes serão dominados.

Notamos, ainda, similaridades entre as propostas apresentadas pela BNCC, a concepção de ensino presente no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), que propõe os quatro pilares para a educação do século XXI, e os pressupostos pedagógicos que subjazem as obras de Philippe Perrenoud, voltados para o desenvolvimento de competências e de habilidades. Esse discurso chegou ao Brasil e ganhou espaço por meio das políticas públicas neoliberais na década de 1990. A proposta central da BNCC para a educação infantil é promover um modelo educacional direcionado ao desenvolvimento de competências e de habilidades individuais, ou seja, limitando o espaço da formação cultural e, conseqüentemente, a possibilidade de autonomia. Ao definir os direitos de aprendizagem da criança, a BNCC expõe que

seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Os direitos de aprendizagem assegurados às crianças pela Base são os de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar-se e de conhecer-se.

É importante ficarmos atentos às palavras utilizadas, já que não existe neutralidade na linguagem. Estrategicamente, são empregados termos que fazem parte da luta pelos direitos das crianças, ou seja, à primeira vista, parecem expressar aquilo que educadores, pesquisadores e movimentos sociais, há décadas, almejam para a educação infantil. Portanto, o fato de estar dito na BNCC que é direito da criança brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se leva a sociedade a aceitar o discurso por ela veiculado; assim, o controle e a pressão exercidos sobre as crianças por meio do limite do que é direito de aprendizagem não são claramente percebidos.

Sobre essa questão, são relevantes as reflexões de Marcuse na obra *A ideologia da sociedade industrial*, por meio das quais o autor esclarece como a indústria cultural se apropria do universo da locução para massificar e para

atender aos interesses econômicos. Nessa obra, podemos ler o seguinte: “A unificação dos opostos que caracteriza o estilo comercial e político é uma das muitas formas pelas quais a locução e a comunicação se tornam imunes à expressão de protesto e recusa” (MARCUSE, 1967, p. 97), ou seja, é comum que políticas educacionais e documentos normativos se apropriem de conceitos e alterem seu sentido, conforme exemplificado alhures em relação ao conceito de solidariedade. Um outro exemplo é a palavra autonomia tal como tem aparecido reiteradamente nas orientações para a educação infantil. Segundo a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, autonomia remete ao fato de, pela cultura – não somente por ela –, proporcionar o desenvolvimento para a leitura crítica da sociedade, o que significa igualmente a leitura crítica do próprio conhecimento nela produzido.

Embora a palavra seja a mesma, o seu conceito é outro quando empregada no texto da BNCC e quando utilizada por Adorno (1995) para destacar a relevância da educação para o fortalecimento do indivíduo rumo à autonomia. Enquanto a BNCC refere-se à autonomia como a habilidade de ser resiliente, proativo, de identificar problemas e de buscar formas de solucioná-los, bem como de ser capaz de tomar decisões, Adorno (1995) defende a autorreflexão crítica como possibilidade de formação, ou seja, como experiência. Em outras palavras, a BNCC ressignifica o conceito de autonomia, encobrindo o seu alinhamento com a perversidade da sociedade industrial desenvolvida, tornando seus objetivos aceitáveis, já que a forma como são apresentados falseiam seu verdadeiro significado mediante a aparência de que expressam os anseios de todos e de que ampliam a possibilidade de desenvolvimento.

Ao definir os direitos de aprendizagem com destaque para o número, observam-se a prática da sociedade industrial desenvolvida de valoração da quantidade e os mecanismos de controle pela delimitação dos próprios direitos. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 18), “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Em outras palavras, ao especificar e ao quantificar os direitos de aprendizagem, de certo modo, a BNCC institucionaliza o que será ensinado e, ao mesmo tempo, controla o conteúdo do

ensino escolar e os bens culturais a que os alunos terão acesso. Daí a sua ambiguidade: ao mesmo tempo que amplia, limita.

Dentro dos direitos de aprendizagem da BNCC, foram estabelecidos cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 40-43). A proposta é desenvolver o trabalho pedagógico pautado nesses campos de experiências e aplicar, do berçário à pré-escola, rotinas pautadas nas mesmas competências, de acordo com a faixa etária estabelecida pela BNCC, com o seguinte objetivo: ao término da educação infantil, as crianças devem ter desenvolvido um conjunto específico de competências voltado à próxima etapa da escolarização.

Os campos de experiências¹⁶ propostos na BNCC representam os conteúdos a serem desenvolvidos na educação infantil. Para cada campo de experiência, cujas sínteses estão representadas no Quadro 1, há aprendizagens que devem ser alcançadas ao fim da pré-escola. Todas são indicadas na BNCC como fundamentais para o enriquecimento da experiência na educação infantil.

Quadro 1- Objetivos de aprendizagens esperados em cada campo de experiência para a transição da educação infantil ao ensino fundamental

Campo de experiência	Objetivos de aprendizagens
O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar e expressar sentimentos e emoções. - Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. - Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

¹⁶ Os campos de experiências estão disponíveis no site oficial da Base Nacional Comum Curricular, nas páginas 50 e 51. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2020.

Corpo, gestos e movimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de ações e de situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e para a manutenção de ambientes saudáveis.
Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar os diferentes tipos de sons e de ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. - Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. - Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. - Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. - Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. - Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e de informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. - Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado em relação a eles. - Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), ao espaço (dentro e fora) e às medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. - Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e a questões do cotidiano. - Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 54-55).

Compreendemos que as subdivisões por campos de experiências para idades distintas contribuem para a divisão de atividades e de funções na educação infantil, avivando um antigo dilema que professores e movimentos

sociais buscaram superar na década de 1990: a separação entre creche e pré-escola, entre o ensinar e o cuidar¹⁷. Nesse sentido, destacamos a necessária atenção para evitarmos retrocessos em relação à indissociabilidade entre cuidar e educar, isto é, para que não seja perdida a conquista alcançada de o trabalho pedagógico se pautar no ensinar e no cuidar com vistas ao desenvolvimento integral das crianças.

No Quadro 2, apresentamos a divisão da educação infantil por faixa etária, tal como a infância é categorizada na BNCC: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Essa divisão não condiz com o Art. 208 da Constituição Federal, já que o inciso IV, ao tratar da infância, não faz distinção por faixa etária; apenas define como dever do Estado ofertar “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, conforme redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006. O texto da BNCC reforça a fragmentação entre cuidar e educar e, de certo modo, ao categorizar a infância por faixa etária, oculta conquistas tal como o reconhecimento da criança como cidadão de direitos, como o direito à educação e aos cuidados, independentemente da idade.

Quadro 2 - Divisão da educação infantil por faixa etária, segundo a BNCC.

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Brasil (2018, p. 44).

Para melhor compreender a ressignificação dos conceitos, tal como as políticas educacionais e os documentos norteadores da educação o fazem, recorreremos a Adorno e Horkheimer (1985, p. 32), que evidenciam que, pelo pensamento dialético, é possível compreender que “[...] a linguagem torna-se mais que um simples sistema de signos”. Isso significa que, pela linguagem, as ideias podem ser falseadas; novos significados podem ser atribuídos às mesmas palavras; inclusive, a história do conceito pode ser esquecida. Observamos,

¹⁷ Segundo Campos (1994), no fim da década de 1980 e início da década de 1990, havia distinção no atendimento prestado às crianças em creches. As crianças menores recebiam apenas cuidados com a higiene e com a alimentação; já as maiores eram estimuladas por meio de atividades pedagógicas, caracterizando-se a desvinculação entre cuidar e ensinar.

assim, que o avanço no desenvolvimento de tecnologias possibilita maior domínio da indústria cultural sobre a linguagem, de modo a utilizá-la como instrumento do capital em favor de seus interesses. Em outros termos, a linguagem põe-se como um instrumento de controle, como veículo da ideologia, ou seja, da própria sociedade.

Ainda acerca da elaboração da BNCC para a educação infantil, reiteramos que o seu processo não foi propriamente democrático como consta na introdução do documento, visto que poucas sugestões apresentadas pela sociedade e por instituições interessadas foram atendidas, como exposto em nota na *homepage* da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), em 2017, na qual a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) demonstra o descontentamento com o documento.

Observa-se que a BNCC define um modelo curricular pautado na educação por competências e por habilidades individuais alinhado ao objetivo de reprodução da sociedade vigente, atualizando os conceitos de acordo com a retórica liberal, a qual leva todos a crerem na sua autodeterminação, na sua autoconfiança, na sua autoajuda, no seu autodesestino, no seu autoconhecimento, no autoensino, enfim, em uma forma de ser e de atuar no mundo que atribui ao indivíduo isolado a capacidade e a responsabilidade pelas suas trajetórias educacional, profissional e econômica, sem considerar a divisão de classes e a exploração de uma classe sobre a outra – condição que caracteriza a sociedade atual.

Além disso, oficializa a divisão entre creche e pré-escola, propondo atividades por faixa etária. Dessa forma, conduz à cisão entre cuidar e ensinar, deixando margens para que o desenvolvimento infantil seja compreendido como um processo linear. Esse modo de organizar e de pensar a educação infantil abre brechas para a implementação de avaliações com a finalidade de padronizar e de controlar, ainda mais, o processo (de)formativo das crianças e dos próprios professores. De certa forma, o documento relativiza a necessidade de a educação infantil possibilitar o acesso da criança aos bens culturais como um dos aspectos para o desenvolvimento humano.

Uma vez compreendida a influência da BNCC como política de currículo para a educação em geral e, em especial, para a educação infantil, nosso olhar

volta-se a propostas de práticas pedagógicas para essa etapa da educação básica. Faremos a aproximação com essas propostas por meio da análise de um livro do professor para a educação infantil de 4 a 5 anos e 11 meses de idade aprovado pelo PNLD, para o ano de 2018, que já incorporou em seus conteúdos e em sua proposta para desenvolvê-los as orientações apresentadas pela BNCC para a educação infantil.

4. O livro do professor da educação infantil: uma proposta para a formação de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses

No fim da década de 1980 e no início dos anos 1990, o projeto político neoliberal ganhou força no Brasil com a reforma do Estado e com a abertura econômica. Nesse mesmo período de efervescência das ideias neoliberais, foi criado o PNLD. Mais tarde, o Estado passou a prover livros e materiais didáticos aos alunos do ensino fundamental, por meio do referido programa.

Salientamos que, para serem incluídos no rol de livros que podem ser adotados pelas escolas que aderem ao PNLD, os livros passam por um processo de avaliação; conseqüentemente, acabam seguindo as determinações de editais do PNLD que, por sua vez, são pautados em orientações tanto de documentos nacionais como de documentos produzidos por organismos multilaterais. De modo específico, no ano de 2018, com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), o PNLD incluiu em seus editais as orientações da Base para integrar as propostas dos livros e dos materiais a serem avaliados pelo PNLD. Isso indica que os conteúdos desses recursos didáticos se coadunam com o propósito de reproduzir a sociedade vigente; para isso, é preciso viabilizar que seus valores sejam disseminados e incorporados pelas crianças desde a mais tenra idade.

Consideramos essa questão importante para o nosso estudo em virtude de as informações analisadas pertencerem ao livro *Pé de brincadeira*¹⁸, destinado aos professores da educação infantil de 4 a 5 anos e 11 meses do município de Cianorte, Paraná. O material foi avaliado e aprovado pelo PNLD-2018 para a adoção no triênio 2019-2021. Este livro, cujo conteúdo se alinha às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), tem como autora Angela Cordi e foi publicado pela Editora Positivo. O material tem como objetivo orientar a organização e a condução da prática pedagógica de crianças a partir de 4 anos em instituições de educação infantil.

¹⁸ O livro está disponível para consulta on-line em <http://www.editorapositivo.com.br/flipbooks/PNLD/pe-de-brincadeira/#page/1>. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

Com a inclusão desse material no rol de seus materiais, o PNLD inaugurou a experiência de disponibilizar aos professores da educação infantil um livro para orientar o trabalho pedagógico nessa etapa da educação formal, coincidindo com o momento das discussões acerca da elaboração da BNCC (BRASIL, 2017) que dá as referências para a definição do currículo também da educação infantil.

O material didático em discussão é composto por seis unidades. A primeira, *Brotando ideias*, traz indicações da visão de criança que perpassa as propostas do material. Assim, podemos ler:

De acordo com estudos e pesquisas recentes, a criança é considerada um ser único e completo, ao mesmo que continua a crescer e a se desenvolver. [...] Elas desenvolvem os âmbitos afetivo, social e cognitivo integralmente a partir de suas experiências e, embora necessitem de cuidados físicos e psicológicos constantes, têm competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade. São sujeitos com ideias, vontades e sentimentos próprios, inseridos em uma cultura com a qual aprendem e na qual se desenvolvem pelas experiências e oportunidades que têm. É importante considerarmos esses aspectos, pois o modo como vemos a infância é determinante para práticas pedagógicas de qualidade (CORDI, 2018, p. 6).

Na mesma unidade, enfatiza-se a relação entre a escola e a família, com indicações de como deve ser a postura do professor diante dos desafios presentes na rotina escolar. Além disso, apresenta sugestões para a organização do ambiente escolar, descrevendo como necessidade imediata a adequação do currículo da educação infantil aos campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). Nesta mesma seção, apresenta-se um conjunto de aprendizagens descrito como necessário para que as crianças tenham condições favoráveis de ingressarem no ensino fundamental. Segundo Cordi (2018), tais aprendizagens não devem ter a finalidade de selecionar ou de classificar as crianças para a próxima etapa; são apenas saberes que terão continuidade no ensino fundamental.

A unidade 2, intitulada *Ideias práticas*, de modo geral, apresenta sugestões para o professor desenvolver e organizar a rotina na educação infantil, desde o acolhimento das crianças às propostas de avaliações contínuas, com o objetivo de verificar o desenvolvimento infantil.

Em *Percursos didáticos: atividades permanentes*, unidade 3 do material, são apresentadas as atividades norteadoras da rotina na educação infantil, indicando como o professor deve direcionar o seu trabalho pedagógico.

A unidade 4, *Percursos didáticos: grandes temas*, indica dez temas de atividades para serem desenvolvidos com as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, sendo diferenciados de acordo com a faixa etária.

As duas últimas unidades do livro – para leituras – compõem um conjunto de referências utilizadas na produção do material. Na unidade 5, Cordi (2018) apresenta as referências que utilizou, enquanto a unidade 6 contempla indicações de leituras complementares para os professores que utilizam o livro.

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, elegemos para a análise as unidades três e quatro do livro *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) – *Percursos didáticos: atividades permanentes* e *Percursos didáticos: grandes temas* – pois, de acordo com a autora, estas atividades farão parte do trabalho diário do professor da educação infantil com crianças a partir de 4 anos: roda de conversa; brincadeiras cantadas; roda de leitura; faz de conta; desenho; jogo de regras. Já os temas são indicados para que o professor desenvolva, a partir deles, a rotina para a sua turma. Esses temas fazem parte dos campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) dos quais deve resultar, no fim dessa etapa da educação básica, a aquisição de um conjunto de competências para a próxima etapa da educação.

Cordi (2018) explica que o conteúdo do material está organizado de acordo com os campos de experiências e com as habilidades e as competências¹⁹ a serem desenvolvidas na educação infantil, porque

essas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento precisam ser entendidas como elementos balizadores. Elas indicam aquilo que é essencial para a criança aprender e se desenvolver durante a Educação Infantil. Por esse motivo, esse conjunto de aprendizagens foi adotado como parâmetro para as propostas pedagógicas deste livro (CORDI, 2018, p. 15).

¹⁹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), de atitudes e de valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 80).

Este trecho permite-nos compreender que as propostas presentes no livro do professor seguem as indicações da BNCC (BRASIL, 2017). Com as reflexões e com os questionamentos levantados, bem como com os conceitos estabelecidos neste estudo, analisamos o livro do professor com o intuito de compreendermos as propostas para o trabalho pedagógico do professor e de, a partir delas, fazermos a leitura da formação destinada às crianças do pré-escolar.

Na introdução do material analisado notamos a supervalorização da rotina como propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Destacamos que, na atualidade, é comum encontrarmos em livros e em materiais didáticos a valoração das rotinas como um dos principais elementos do processo educativo. No caso específico do livro em análise, Cordi (2018) defende que um percurso didático²⁰ bem organizado por rotina proporciona experiências positivas. Compreendemos e concordamos com a ideia de que a rotina é um elemento importante para a estruturação e para a organização do espaço escolar, todavia ela não assegura condições para o desenvolvimento infantil e não é suficiente para garantir que o ensino tenha boa qualidade. Esse processo envolve a consciência dos professores sobre o trabalho pedagógico realizado, assim como sobre a finalidade das atividades que desenvolvem, para que possam planejar rotinas sem prescindirem de conteúdos que levem as crianças a pensarem para além dos conhecimentos científicos e da própria realidade, ou seja, para que desenvolvam também a sensibilidade.

Observamos que o livro do professor carece de fundamentação teórica para que o professor possa compreender o seu trabalho pedagógico, além de refletir sobre a rotina e sobre o conteúdo de cada atividade, no sentido de se posicionar sobre o que cada uma delas proporciona em termos de conhecimento e de autonomia para as crianças.

Quando Cordi (2018) justifica que a rotina é responsável pelo desenvolvimento infantil, no sentido de promover a autonomia, ela descreve que as crianças poderão alcançá-la por meio de sequências de atividades que se repetem diariamente. Não podemos negar que a rotina contribui para a aprendizagem da criança, que é um importante auxílio para a criança se localizar

²⁰ Conforme Cordi (2018), o percurso didático corresponde à sistematização de um conjunto de atividades a ser realizado diariamente.

no espaço e no tempo escolares e que, por meio dela, as crianças aprendem a cuidar do corpo, dos materiais pessoais e a solucionar alguns problemas pelo diálogo com os colegas. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que a rotina, por si, sem propriedade e sem clareza do que buscamos com ela, pouco contribui para a formação da criança.

Todo o tempo deve ser educativo quando pensamos na organização da rotina. Nos momentos de higiene, as crianças aprendem hábitos saudáveis para a manutenção da saúde; no lanche, são convidadas a experimentar novos alimentos; nas atividades no parque, aprendem a escolher tanto do que quanto com quem vão brincar, e assim por diante (CORDI, 2018, p. 21).

É um grande passo no desenvolvimento da criança a conquista de autonomia na realização de tais ações; embora ela seja necessária, vale mencionar que o conceito de autonomia é muito mais amplo e complexo do que essa independência. A autonomia está relacionada à emancipação do pensamento, conforme Adorno (1995), em *Educação e emancipação*; está atrelada ao ensino diversificado desde a infância, voltado para a contradição e para a resistência. Portanto, propor formação para a autonomia na educação infantil vai além de proporcionar acesso a atividades comuns à infância, com o propósito de desenvolver a independência de ações cotidianas: para a efetivação da autonomia, mais do que possibilitar que a criança escolha a brincadeira, é necessário levá-la a pensar no mundo que a rodeia, o que, certamente, envolve as brincadeiras de roda, a contação de histórias, o faz de conta.

Posto isso, o modo como as crianças terão contato com o conteúdo das atividades será possibilidade para a compreensão do mundo que as cerca em direção à autonomia do pensamento ou poderá limitar esse processo, ao desenvolver padrões de comportamento para a autoconservação de si e da sociedade sem a necessária reflexão. Logo, na educação infantil, pode ser forjada uma falsa ideia de autonomia, restrita à realização de ações independentes pela criança, como vestir, calçar os sapatos e se alimentar sozinha.

Reiteramos que faz parte do processo de autonomia a independência na realização de ações do cotidiano, as quais, em algum momento, são feitas com a ajuda dos adultos, mas a autonomia não é somente isso; é também a

emancipação do pensamento que se inicia ainda na infância, envolvendo, inclusive, o desenvolvimento da sensibilidade.

Nas propostas apresentadas na unidade três do livro do professor, encontramos semelhanças entre elas quanto à forma de condução do trabalho pedagógico. O trabalho em grupo, em que as crianças cooperam umas com as outras, é reiteradamente valorizado, como uma ordem a ser seguida pelo professor.

Seja um modelo para as crianças: mostre que você sabe ouvir. Esteja atento a todos que se pronunciam. Isso significa que os olhares precisam se encontrar – gesto que demonstra respeito por quem está falando e interesse pelo que está sendo dito. Valorize a fala de todas as crianças. Responda àquilo que perguntarem, dê andamento às solicitações, acate sugestões. Provoque o confronto de ideias e se mantenha firme e presente como mediador que é, encaminhando a situação e evitando desgastes ou tensões desnecessárias entre as crianças (CORDI, 2018, p. 30).

Essa observação parece-nos insignificante, já que poderíamos entender que o uso desse tempo verbal significa apenas a adequação a um texto instrucional. Um olhar mais atento, porém, pode dar indícios de que se trata de uma forma de garantir que o professor siga um modelo estabelecido, um modelo de formação aparelhado ao não questionamento, embora tanto se fale em formar para a solução de problemas; de forma geral, trata-se de resolver problemas, não de questionar o porquê deles. Os mecanismos de repetição, de sedução e de reprodução – próprios da indústria cultural – são empregados na proposta de organização da educação infantil semelhantemente à forma como acontece em uma propaganda.

As seis atividades permanentes apontadas como percurso didático na unidade em questão, sem dúvidas, são descritas na literatura da educação infantil como essenciais para o trabalho pedagógico. Nossa reflexão não é acerca das atividades propostas pela autora, mas acerca das orientações que as acompanham e evidenciam a concepção de educação da criança como um processo de modelagem. Para esse feito, encontramos nas propostas palavras que indicam a intenção de desenvolver na criança o controle físico e o emocional, o que implica o desenvolvimento de habilidades específicas, como a de esperar a vez para falar, a de ouvir, a de adaptar-se, a de resolver problemas de ordem

social, a de controlar os impulsos e as emoções, a de cooperar, a de competir e a de aprender a perder.

Os jogos de regras, aqueles que se jogam em grupo segundo normas preestabelecidas e visando um objetivo, são importantes na educação infantil. Além de mostrar as restrições podem representar desafios divertidos, eles desenvolvem questões importantes, como a adequação a limites, a cooperação e a competição (GURGEL, 2019 apud CORDI, 2018, p. 35).

Busca-se, portanto, desenvolver nas crianças o autocontrole das ações e das emoções, concebendo a infância como a passagem para a vida adulta produtiva. Adorno (1995), em *Educação para quê?*, posiciona-se contrário à educação cuja finalidade é moldar as pessoas. Segundo o autor, ninguém teria esse direito, como também não seria adequada uma educação que se limitasse à mera transmissão de conhecimento. O objetivo da escola é, desde a educação infantil, proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento da sensibilidade, da emancipação, da resistência, da empatia. Essa educação não prescinde, mas também não se limita à transmissão da cultura. Se apenas a cultura não é capaz de formar para a autonomia, sem ela, a heteronomia encontra solo fértil.

Conforme o autor, o propósito da educação é levar as pessoas ao pensamento autônomo desde a primeira infância, porém a autonomia e a emancipação não ocorrem pela mera reprodução de ações sob a forma de treinamento. A reprodução técnica, segundo a concepção adorniana, perpetua o existente: é uma estratégia para manter as estruturas sociais dominantes, enquanto a experiência verdadeira se concretiza mediante a contradição e a resistência diante do existente.

4.1 Jogos e brincadeiras como aprendizagem para a conformação

Iniciamos este item relembando que, na década de 1990, a educação infantil ganhou destaque no cenário nacional. Políticas educacionais foram desenvolvidas com o discurso de valoração da qualidade da educação pelo

acesso à cultura. Elas foram aprimoradas e transparecem como medidas necessárias e favoráveis ao desenvolvimento humano; no entanto,

Operando no interior do e pelo Aparelho de Estado, os monopólios, por meio de seus aparelhos privados de hegemonia, atingiram parte substancial de seus objetivos, articulando, tanto no âmbito do MEC, quanto no de entidades como Consed e Undime ou em organizações coletivas, seu projeto de intervenção direta sobre a escola pública (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 74-75).

O que ora afirmamos leva-nos ao entendimento de que as políticas educacionais, como a que se traduz na BNCC (BRASIL, 2017), disseminam a ideia de que somente por meio delas é possível democratizar o conhecimento, como se tais medidas fossem suficientes para garantir a todos os alunos as mesmas condições de aprendizagem e de esclarecimento. Pelo exposto, reiteramos que políticas desse cunho conduzem a propostas educacionais que atendem aos interesses do capital, na medida em que conduzem ao desenvolvimento do pensamento que obscurece a compreensão acerca das relações sociais. Nesse sentido, a regressão das massas é compreendida pela incapacidade de ler o momento social e de compreender o controle exercido sobre a vida dos homens, ou seja, “[...] a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Assim, no caso do livro didático do professor, a educação e a formação diferenciam-se da formação cultural (*Bildung*²¹) proposta por Adorno (1995). As sugestões de atividades e a forma de trabalho propostas ampliam o controle sobre o processo educacional, agindo diretamente sobre a formação do aluno e a do professor, desenvolvendo em ambos a mesma consciência: a que busca a autoconservação. Os indícios são de que o desenvolvimento de habilidades e de competências para ajustar todos, desde pequenos, ao sistema econômico e produtivo se sobrepõe ao conhecimento.

A criança já chega à pré-escola munida de habilidades para conversar: falar e ser compreendida, ouvir e compreender. Mas

²¹ Adorno (1995) utiliza *Bildung* para se referir à formação cultural, no sentido da mediação do conhecimento em um movimento dialético entre homem e sociedade com vistas à liberdade, à autonomia e à emancipação.

suas experiências, na maioria das vezes, estão centradas no diálogo em dupla – entre ela e um familiar, por exemplo. Conversar em grupo é uma grande novidade e requer aprendizado. Para que, aos poucos, as crianças dominem as habilidades inerentes às conversas coletivas, são necessárias muitas e variadas experiências (CORDI, 2018, p. 30).

Não se trata de questionar a importância da linguagem e da oralidade na educação infantil; pelo contrário, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Se a palavra é a forma física de expressar um conceito, a linguagem não significa uma habilidade que naturalmente a criança aprimorará do individual para o coletivo, mas um processo que requer do professor conhecimento para fundamentar o seu trabalho pedagógico, ou seja, vai além do desenvolvimento da linguagem como treinamento para o diálogo entre indivíduos.

Nesse sentido, compreendemos que fragilizar o ensino desde a educação infantil enfraquece a capacidade de resistência da humanidade e potencializa os mecanismos de controle, visto que, para Adorno; Horkheimer (1985), a semiformação é a forma mais eficiente de controle que o homem emprega sobre a própria espécie: ela é, nesse segmento, a consequência do domínio que o homem busca ter sobre a natureza. Sendo assim, o anseio da humanidade em desenvolver o capital a levou a colonizar a própria espécie e a negar o desenvolvimento humano, uma vez que, em nome do desenvolvimento, o conhecimento foi instrumentalizado para a reprodução daquilo que compete a cada um executar.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder: o esclarecimento comporta-se como as coisas, como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se sempre a mesma, como substrato da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Encontramos, nos direcionamentos e nas propostas apresentadas nas unidades três e quatro do livro do professor, a ênfase no aprender a trabalhar em grupo, com a finalidade de desenvolver um conjunto de habilidades e de competências que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) para a educação

infantil, é necessário para a etapa do ensino fundamental. Assim, as brincadeiras cantadas que podem contribuir para o desenvolvimento do vocabulário e do pensamento e para a apropriação da cultura, no livro em questão, ganham uma nova roupagem, tendo por objetivo desenvolver nas crianças uma gama de aprendizagens preparatórias para o ensino fundamental, com o sentido de adaptar e de adequar as crianças à realidade na qual vivemos.

No trecho a seguir, destacamos as capacidades básicas que, no livro do professor, estão apontadas como aquelas que devem ser desenvolvidas pelas atividades de brincadeiras cantadas. Elas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, sobretudo quando somadas ao discernimento se o conteúdo social tem sido imitado por meio das músicas, se tem o propósito de fortalecer a subjetividade ou de levar a criança a adequar seu comportamento e seu pensamento a padrões já estabelecidos.

Estruturação do tempo – trabalho com os ritmos (começar/parar/ depressa/ devagar/ longo/ curto) vivenciados por meio de danças e canções. **Educação do ouvir** – capacidade de progressivamente discriminar e se apropriar de sons e ruídos. **Simbolização** – representação de traços pessoais, estado de ânimo, atividades e jogos simbólicos, nos quais a criança comporta-se e atua simulando e imitando situações (CORDI, 2018, p. 31, grifo do autor).

Para melhor compreender as orientações sobre as brincadeiras cantadas, retomamos o conceito de mimese abordado por Adorno e Horkheimer (1985) em *Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento*. A criança imita aqueles que lhe são próximos e inventa comportamentos e, por meio dessas imitações e desses comportamentos, desenvolve uma identidade própria. A mimese é, portanto, um elemento importante na formação da criança. No entanto, como os próprios autores recomendam, é preciso ter clareza do que é imitado, uma vez que o próprio conteúdo social tem-se mostrado falso. Nesse sentido, ressaltamos que, na educação infantil, as propostas de brincadeiras cantadas exigem dos educadores a compreensão do conteúdo a que as letras das canções se remetem, do contexto social reportado por ela, do significado das palavras. Esses aspectos não são de menor importância do que o trabalho com o ritmo, com a noção de tempo e com os gestos, pois a unificação e a clareza desses elementos

viabilizam a possibilidade de uma mimese verdadeira, uma mimese que contribua para o desenvolvimento integral da criança, levando-a a perceber que passado e presente se relacionam e que o tempo não é linear. Propostas pedagógicas que desconsideram esses fatores reproduzem o plano histórico-social existente e levam as crianças a imitações destituídas de sentido, isto é, imitações que não fortalecem a sua subjetividade.

Dadas as prioridades do livro do professor, refletimos a respeito da importância do tempo presente para as crianças, afinal, não terão elas como voltar ao passado e ser crianças novamente; será possível apenas lembrar as experiências. Desse modo, quando o livro do professor da educação infantil de 4 a 5 anos e 11 meses de idade reduz a infância à passagem para a vida adulta, ele permite que o processo civilizatório imponha sobre as crianças os interesses da civilização moderna e tecnológica. Para isso, seu conteúdo promove o sempre idêntico, por meio de atividades repetitivas.

Na seção intitulada *Roda de leitura*, há apontamentos relevantes do ponto de vista pedagógico para o ensino da leitura (CORDI, 2018). Por exemplo, considerar o tempo de atenção das crianças, os assuntos levantados pelos alunos, além de que

[...] situações pedagógicas de leitura ampliam o conhecimento das crianças a respeito do mundo da representação escrita e da comunicação e ajudam-nas a construir as bases de conceitos essenciais, como o fato de que, pela língua escrita, é possível transmitir informações sobre si mesmo, sobre a realidade, sobre mundos inventados, que ler e escrever são práticas sociais. [...] Ler, na educação infantil, deve ser um processo natural. É preciso ler o tempo todo para as crianças; ler muito e diferentes textos, com diferentes intenções (CORDI, 2018, p. 32).

Não nos restam dúvidas de que ler diariamente para as crianças é fundamental; isso, porém, não nos libera da tarefa de pensarmos sobre os conteúdos presentes nos textos lidos. Quando se entende que o contexto é suficiente para determinar o que será lido, corre-se o risco de a escola reproduzir a realidade, sem que se desenvolva a capacidade de refletir sobre ela.

Analisemos a atividade *Trem de ferro* (CORDI, 2018, p.197) do livro do professor. Nessa atividade, propõe-se que o professor escreva a letra da música em uma cartolina e converse com as crianças se elas conhecem o barulho do

trem, se na cidade onde moram é comum ouvir trens, quem já andou de trem, os cuidados que as pessoas devem ter ao passar sobre uma linha de trem:

Peça que as crianças formem uma grande roda e cante para elas a canção do trem. Ao cantar a primeira estrofe, deverão circular em uma grande roda, com as duas mãos nos ombros do colega, simulando vagões de trem. Na segunda estrofe deverão ficar parados e, no lugar, fazer o que a música diz: rebola pai, rebola mãe, rebola filho. Depois, distribua os cartões de papelão ou cartolina e peça às crianças que desenhem seus trens. Depois de desenhados, coloridos e recortados, ofereça duas metades de rolinhos de papel higiênico, com cortes para as crianças encaixarem seus desenhos neles, representando assim as rodas dos trens. Faça uma ferrovia com a fita adesiva no chão da sala e convide as crianças a brincar de andar de trem.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Ao final da brincadeira, solicite às crianças que conversem sobre como foi brincar de trem, seja no primeiro momento, na roda, seja com o trem de brinquedo (CORDI, 2018, p. 197, grifo do autor).

Observe que, embora as orientações indiquem a confecção do cartaz com a letra da música, a proposta de trabalho nem se ocupa com o ensino do princípio alfabético, tampouco com o conteúdo da leitura. O trabalho consciente do professor, a partir de uma base teórica sólida, é necessário para que, desde a pré-escola, sejam desenvolvidas estratégias de leituras e proporcionado à criança condições que as levem a perceber os seguintes aspectos: para que se lê? Qual é a finalidade do texto?

Diferentemente disso, Cordi (2018), ao propor o momento das descobertas e da autoavaliação, direciona a proposta da atividade às vivências das crianças, sem se reportar ao cartaz com a letra da música para levantar questionamentos, para informar sobre o vocabulário ou para ampliar o repertório musical.

Diante do exposto, salientamos que direcionar as leituras é uma atividade complexa que exige do professor conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; requer um planejamento com estratégias definidas e a compreensão do que se propõe, do objetivo da proposta, do que será lido, do motivo da leitura e de para quem será lido. Tais reflexões levam os professores a pensar sobre a prática pedagógica da leitura, resultando em aulas com ênfase no conteúdo da leitura, prioridade no desenvolvimento infantil, e na compreensão da função da leitura e da escrita em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

O fato de o livro do professor propor a leitura de vários gêneros textuais pode levar à compreensão de que o objetivo é, desde a pré-escola, identificar os diferentes gêneros textuais, sem se preocupar com o conteúdo neles tratado.

Algumas ideias para formar leitores: Rodas de leituras de jornais da cidade. Rodas de leitura de anúncios publicitários. Rodas de leitura de livros literários. Rodas de leitura de HQs. Rodas de leituras de textos que se saiba de cor (parlendas, quadrinhas, canções, poemas etc.). Rodas de leitura de textos de divulgação científica (CORDI, 2018, p. 32).

O exposto nos leva a pensar sobre a afirmação de Vygotsky (2000) de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na infância deve ser organizado de modo “natural”. Para ele, organizar o ensino da leitura e da escrita de modo natural é ensinar a criança a compreender esse sistema complexo criado pelo homem, ou seja, algo que não é corriqueiro como dá indícios a proposta apresentada no livro do professor. Para o autor, natural é entendido no sentido de que ler consiste no uso social da linguagem e não se restringe a algo que diz respeito somente à escola. É, portanto, a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, como propõe Freire (1997).

O modo como o livro propõe formar leitores nos faz pensar sobre a formação cultural. Adorno (2005) indica que a apropriação da cultura é o elemento fundamental para a emancipação humana, porém não se trata de qualquer cultura, já que a cultura por ela mesma, irrefletida, culmina na semiformação. Um modelo educacional destituído de reflexão sobre o conteúdo é um modo de utilizar a cultura para fins da adaptação, pois a ênfase está na forma.

Reiteramos, aqui, a ideia de Adorno (1995) acerca da educação como possibilidade e como limite para o processo emancipador. A educação consciente na família, na escola e na universidade é fundamental para resistir ao conformismo diante da manipulação. A tarefa consiste em alertar e em fortalecer os indivíduos em relação aos mecanismos que perpetuam o controle e a adaptação na atual sociedade, para que não nos identifiquemos com a heteronomia.

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os

homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 145).

A repetição de atividades com as mesmas finalidades e destituídas de conteúdos pode culminar na identificação da criança com o que se propõe na rotina. Nessa lógica, encontramos no material estudado propostas de atividades pertencentes à cultura infantil que poderiam proporcionar experiências verdadeiras na infância, entretanto, do modo como o trabalho é proposto, apresenta uma conotação voltada à adaptação. Por exemplo, as brincadeiras de faz de conta aparecem demarcadas no livro como “[...] uma maneira de experimentar outras formas de ser e de pensar por meio da imaginação. É, também, repetir o conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele” (CORDI, 2018, p. 33). Embora a autora faça relação entre o faz de conta e a linguagem, não há menção à cultura imitada, ao conteúdo abordado na brincadeira, todavia o que enriquece e torna a atividade uma experiência formativa é a precisão sobre o conteúdo social abordado. Caso não haja clareza em relação a ele, a imitação, em vez de formar e de fortalecer, reproduzirá contextos que levam à autoconservação da própria sociedade, enfraquecendo o indivíduo e deformando a sua subjetividade.

Esses apontamentos nos remeteram aos escritos de Adorno (1995), mais especificamente ao debate radiofônico entre Adorno e Becker acerca da formação humana e da semiformação. Em um dos trechos, Becker²² comenta sobre a necessidade de uma educação para a resistência, já que, no atual modelo social, não há espaço para uma pedagogia que entenda o individual como estático, porque há a imposição posta ao indivíduo de suportar e de aceitar todas as

²² De acordo com o prefácio da obra *Educação e emancipação*, escrito por Wolfgang Leo Maar (1995), Hellmut Backer era diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim. Ele participou do debate intitulado “Educação e emancipação”, realizado em 16 de julho de 1969 na sede da rádio de Frankfurt, momento em que ocorreu a última entrevista concedida por Adorno.

mudanças sociais em curso. Adorno (1995) argumenta, porém, que a sociedade atual não contempla o individual, mas as atitudes colaboracionistas.

Dadas as ressalvas dos referidos autores quanto à semiformação e à educação para a resistência, passamos às sugestões do livro do professor para a realização de atividades que envolvem jogos de regras.

Conforme Cordi (2018), os jogos e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois, por meio deles, as crianças aprendem a respeitar e a compreender as regras, ideia com a qual concordamos, tal como faz Benjamin (1974), ao evidenciar o quanto eles podem contribuir para o desenvolvimento de experiências formativas.

Apesar disso, apreendemos, no livro do professor, que “o prazer de jogar” se perde em meio à ênfase na competição. Notamos, nessas orientações, o uso menos velado de palavras que indicam estratégias de controle e de incitação à competição, uma vez que elas descrevem os jogos de regras como batalhas. As orientações sugerem a adequação de limites para a criança saber ganhar e perder, trabalhar com a cooperação, com a competição, com o desenvolvimento de habilidades, como a autorreflexão e o autocontrole para analisar o adversário e para saber quando o derrotar.

Os jogos exigem da criança a habilidade de entender e aceitar regras e também de lidar com a possibilidade de ganhar ou perder. Segundo Gurgel (2017): os jogos de regras, aqueles que se jogam em grupo segundo normas preestabelecidas e visando um objetivo, são importantes na Educação Infantil. Além de mostrar que as restrições podem representar desafios divertidos, eles desenvolvem questões importantes, como a adequação a limites, a cooperação e a competição.

Ao interagir com os colegas nas situações de jogo, as crianças devem manter as regras vivas na memória e, ao mesmo tempo, considerar o modo de jogar de seus adversários, visando regular as próprias ações e, assim, ganhar a partida.

De início, talvez as crianças não entendam que, para alguém ganhar um jogo, é preciso que o outro perca, e as propostas transcorram sem tensões, apenas pelo prazer de jogar.

Contudo, à medida que diferenciam vitória de derrota, as crianças precisam entender que muitos fatores influenciam o resultado de uma partida – sorte, habilidade específica, estratégia, etc. Para isso, entra em cena você, professor, propondo jogos que demandem diferentes competências para favorecer vivências variadas, desenvolver habilidades diversas e proporcionar às crianças a experiência de ganhar e também a perder. Dessa forma, ‘ao perceber a condição de ganhador e perdedor como transitória, fica mais fácil aceitar a derrota e, no caso de vitória,

não desrespeitar quem perdeu (GURGEL 2017)' (CORDI, 2018, p. 35).

Os objetivos atribuídos às brincadeiras e aos jogos pelo livro do professor são opostos ao entendimento de Benjamin (1974) que os interpreta como elementos fundamentais para o desenvolvimento da expressão e da criatividade na infância, sendo descritos pelo autor como aquilo que fortalece os indivíduos e os leva, ainda pequenos, a resistir às imposições sociais, ao lhes proporcionar o desenvolvimento de experiências formativas verdadeiras.

No livro do professor, percebemos que as orientações se distanciam do propósito maior, qual seja, o de promover o desenvolvimento infantil. Tais orientações, porém, não se devem ao mero acaso: elas são expressão da indústria cultural que atribui nova roupagem aos jogos e às brincadeiras ao se apropriar dos conteúdos que poderiam proporcionar a formação, desenvolvendo essas atividades com a finalidade de reproduzir a vida adulta e de adaptar as crianças à sociedade dirigida, desenvolvendo nelas, desde pequenas, a aptidão para a competição.

A respeito da competição, Becker e Adorno (1995), em *Educação contra a barbárie*, retratam que, na Alemanha, é comum que as escolas desenvolvam a concorrência e a competição entre os alunos. Na opinião dos autores, a competição na educação é algo que merece minuciosa análise, pois age diretamente no desenvolvimento humano, permitindo a constituição de indivíduos frágeis e igualmente a constituição de indivíduos aptos para a adesão à barbárie.

De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas (ADORNO, 1995, p. 161).

Passamos, agora, a analisar a brincadeira do tucunaré. No material, a atividade é descrita como uma brincadeira indígena.

Como é a brincadeira tucunaré Paus fincados no chão amarrados por barbantes demarcam o espaço da brincadeira separando o “raso” do “fundo”. São dois quadrados, um dentro do outro. No de dentro, o “fundo” fica 4 (quatro) tucunarés ávidos por pegar os peixes pequenos. No de fora, há 6 (seis) portas por onde

uns 8 (oito) ou 10 (dez) peixinhos podem escapar quando atacados pelos tucunarés, que por sua vez não podem sair pelas portas por ficar raso demais e precisam voltar ao fundo. Cada peixinho capturado entra para o fundo e lá fica até que todos tenham sido pegos (CORDI, 2018, p. 75).

Embora essa atividade seja interessante e possa proporcionar várias experiências para as crianças da pré-escola, como despertar o prazer pela brincadeira, trabalhar a coordenação motora ampla, além da possibilidade de aprofundar conteúdos relacionados à infância nas tribos indígenas, bem como trazer conteúdos sobre as particularidades desse peixe carnívoro que persegue e se alimenta de peixes pequenos, as orientações colocam como prioridade e como finalidade o desenvolvimento do respeito às regras do jogo, bem como de estratégias e de habilidades para vencer a brincadeira.

[...] elas podem obter dicas com os colegas para testar novas estratégias – seja para fugir dos tucunarés, seja para perseguir os peixinhos. [...] as crianças devem desenvolver essa percepção para atuar com autonomia sempre respeitando as regras do jogo, ao mesmo tempo que desenvolvem as habilidades específicas requeridas pela brincadeira (CORDI, 2018, p. 75).

Destacamos que, embora as orientações do livro abordem a importância da brincadeira na infância, os objetivos das atividades e os encaminhamentos que são dados a elas dão mostras de que seu propósito é a racionalização e a competição, restringindo a possibilidade de as crianças atribuírem significados particulares não somente aos jogos e às brincadeiras, mas também à capacidade de refletir, de imaginar, de encontrar formas de resistir à reprodução do sempre-idêntico presente na lógica burguesa. Assim, nossa reflexão vai no sentido de desvelar o quanto as brincadeiras e os jogos são significativos para o desenvolvimento intelectual e humano das crianças, concordando com Benjamin (1974) que eles são o caminho mais rico para a constituição de indivíduos críticos e capazes de ler o mundo que os cerca.

4.2 Rotina na educação infantil: repetição, padronização e controle

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985), ao refletirem sobre o controle na sociedade industrial desenvolvida, relatam como o potencial emancipador da ciência foi empregado para o desenvolvimento da técnica. Nesse sentido, ela permite que a humanidade tenha acesso àquilo que a integra ao capital. Assim, o conhecimento disponibilizado aos homens se apresenta como informações desvinculadas dos fatos históricos, muitas vezes, repetidas. Para os referidos autores, o controle sobre o conhecimento afetou a relação do homem com os objetos devido ao fetiche de possuí-los; de modo similar, estabeleceu entre a própria espécie a relação pautada na dominação.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Devemos considerar que muito tempo se passou desde as reflexões dos autores. A ciência e a tecnologia se desenvolveram; o capitalismo avançou seu domínio; o mundo globalizou-se e, nesse contexto, a indústria cultural aprimorou seus mecanismos de controle. Oliveira, Galuch e Giovinazzo Júnior (2019) afirmam que, no atual estágio do capitalismo, nenhuma nação está ilesa à pressão imposta pela indústria cultural, haja vista que ela transmite a ideia de democratização do acesso à cultura, à ciência e à tecnologia, quando, na realidade, as possibilidades são limitadas para, até mesmo, alcançarmos o mínimo necessário para uma vida digna.

Nessa linha de pensamento, chamamos a atenção para a situação do discurso de democratização do acesso ao conhecimento que esconde o poder da indústria cultural sobre o que se produz como cultura, ou seja, ela permite acesso àquilo que, previamente, passou pelo seu controle. Diante do apresentado, retomamos a crítica de Adorno e Horkheimer (1985), segundo a qual a sociedade industrial desenvolvida perpetua a ilusão que os mitos causavam às pessoas, principalmente pelo fato de, coercitivamente, impor-lhes a compreensão de que todo acontecimento é uma repetição, da mesma forma que os mitos convenciam a todos que o mundo já era definido, cabendo à humanidade apenas aceitar os preceitos divinos.

Portanto, na própria promessa de esclarecimento, o homem tem seus pensamentos dissipados pela sociedade da troca; são moldados para pensarem em conformidade com os seus princípios. Uma parte desse processo de adaptação do homem consiste na reprodução do sempre idêntico, mantendo, assim, as condições necessárias para a reprodução da sociedade vigente.

No livro do professor em que os dados para a análise da proposta de educação infantil foram coletados, Cordi (2018) descreve a rotina como uma prática norteadora do trabalho pedagógico para essa etapa da educação. A autora argumenta que, por meio da rotina, as crianças têm a oportunidade de aprender e de se desenvolver.

A rotina da educação infantil demanda uma organização coerente, para que as crianças tenham oportunidade de aprender e se desenvolver seguindo um percurso didático de intervenções e permeado de experiências (CORDI, 2018, p. 29).

Não nos restam dúvidas sobre a importância do estabelecimento de rotina na educação infantil para que a criança compreenda que, no tempo de permanência na escola, há horários e algumas atividades definidas, como os horários de almoço, de escovar os dentes, de dormir etc. Não podemos, entretanto, deixar de pontuar que há uma tendência em supervalorizar o estabelecimento de rotinas nessa etapa da escolarização, correndo-se o risco de se pensar que se trata tão somente do preenchimento do tempo com atividades diversificadas.

Nesse sentido, há que sermos cautelosos ao interpretarmos as propostas apresentadas pelo livro do professor, já que nele a rotina é indicada como aquela que “[...] organiza as experiências cotidianas das crianças e é com ela que se conquista o domínio do processo a ser seguido na Educação Infantil” (CORDI, 2018, p. 20). Como já mencionamos neste trabalho, concordamos que a rotina pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico, mas não podemos nos esquecer que o fato de haver rotina na educação infantil não é sinônimo de uma escola que garante uma formação que não se limita aos cuidados, embora esse aspecto seja necessário. Nossa crítica se volta para rotinas que se ocupam com o cumprimento de horários e de suas respectivas atividades, pois, se não pensarmos nos conteúdos, na cultura a ser desenvolvida, na formação que esses

elementos podem proporcionar às crianças, dificilmente teremos uma educação infantil que concorre para o desenvolvimento da autonomia no indivíduo. Pelo contrário, poderemos ter uma educação infantil que trabalha no sentido de conformar as crianças.

Posto isso, vale lembrarmos o que dizem Adorno e Horkheimer (1985) no capítulo *Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento*, ao atribuírem à pedagogia a responsabilidade de desabituar as crianças de serem infantis. Os autores criticam que a educação – em vez de proporcionar à criança a imitação, mimese do que é verdadeiro e, por isso, a possibilidade de desenvolvimento infantil – impõe-lhe comportamentos que remetem ao trabalho, a técnicas que promovem a adaptação, provocando a identificação com aquilo que é contrário à autonomia.

O livro do professor propõe uma rotina composta por atividades permanentes. A sugestão é que o professor organize o tempo didático e as suas ações de acordo com atividades nele apresentadas, pois se parte da ideia de que a rotina é o elemento responsável pelo desenvolvimento infantil. Como já pontuamos, a rotina é necessária, mas os conteúdos presentes nas atividades são, em grande medida, responsáveis pelas experiências²³ formativas, ou seja, aquelas que fortalecem a criança para resistir ao mundo que impedem a individualidade, embora o discurso seja em prol da valorização de indivíduos críticos e competentes.

De acordo com Barbosa (2000), a rotina na educação infantil é uma criação da modernidade para a organização da vida. A autora enfatiza a possibilidade de a rotina ser utilizada para atuar como mecanismo de controle. Quando empregada de modo rígido, desconsidera a participação e a reflexão dos indivíduos naquilo que possibilita conhecimento, liberdade, resistência, reflexão. A rotina se torna, então, uma sucessão de eventos e de fatos que se repetem tendo em vista o desenvolvimento de modos de pensar e de agir heterônomos, ou seja, ela atua como “[...] uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 149).

²³ Sanches e Silva (2019) evidenciam que, nas obras de Benjamin, não há uma definição específica do conceito de experiência. Ele se relaciona com o conhecimento, com a construção do novo e, pela sensibilidade, pode ocorrer durante toda a vida.

Nesses termos, a rotina se configura como uma ação da indústria cultural sobre a educação para organizar a vida humana de acordo com as necessidades da sociedade que prega a livre concorrência, no entanto, o resultado é a produção cada vez maior de mais-valia, quer dizer, de exploração. Manipulada com essa finalidade, a cultura perde seu valor de esclarecimento, transformando-se em mercadoria para manipular pensamentos, comportamentos e interesses individuais.

Para melhor entendermos o que o livro do professor propõe, analisamos a atividade Abayomi. O objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento é descrito nos seguintes termos: “Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação” (CORDI, 2018, p. 72). A proposta consiste em apresentar imagens e figuras da boneca Abayomi e contar um pouco sobre a história desse brinquedo para, depois, confeccioná-lo com a participação das crianças e trabalhar com o tema discriminação racial.

Abayomi (que, em iorubá, quer dizer ‘encontro precioso’) é o nome dado a essa bonequinha feita apenas de panos amarrados. Acredita-se que ela tenha surgido na época dos navios negreiros, onde mães acompanhadas de seus filhos pequenos faziam longas travessias quando foram obrigadas a vir da África para o Brasil. Nessas longas viagens, as mulheres procuravam acalmar e distrair seus filhos presenteando-os com essas bonecas feitas de tiras de tecido que rasgavam de suas roupas. Por ter esse significado tão intenso de acalento e resistência, ela também é usada como amuleto (CORDI, 2018, p. 73).

Apesar de, na atividade, haver a orientação para que seja chamada a atenção das crianças para a cultura africana infantil, na proposta de produção do brinquedo com a participação delas, a palavra ‘obrigadas’ é utilizada no lugar de tráfico. Além disso, há uma explicação mítica sobre o brinquedo, levando as crianças a interpretarem que ele era uma espécie de amuleto que trazia acalento e resistência.

Ressaltamos que essa explicação contraria as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), em *Ulisses ou Mito e esclarecimento*, que apontam que o esclarecimento ocorre apenas por meio da exposição da realidade, da compreensão das formas de controle, o que implica expor os horrores que mulheres, homens e crianças passavam nos navios negreiros, sendo privados de

alimentação e de higiene e torturados durante dias até chegarem ao Brasil para serem vendidos e escravizados. A proposta apresenta indícios de que essas informações não serão oportunizadas às crianças pelo fato de elas, por serem pequenas, possivelmente ficarem impactadas com a verdade. Para Adorno e Horkheimer (1985), porém, privar as pessoas do esclarecimento é uma forma de, pela indústria cultural, mantê-las encantadas pela sociedade, oferecendo-lhes explicações míticas que dificultam o desnudamento das mazelas sociais que se potencializam em nome do progresso. Por isso, Adorno (1995), em *Educação contra a barbárie*, recomenda, desde a primeira infância, momentos de transparência e de clareza com as crianças, os quais são imprescindíveis para a desbarbarização.

Posto isso, passamos ao momento de socialização das descobertas e de autoavaliação da proposta.

Durante a contextualização, abra espaço para as crianças expressarem suas percepções sobre esse brinquedo da cultura africana e como foi a experiência de confeccionar uma boneca de pano. Podem, também, estabelecer comparações e relações com outras bonecas e bonecos – composição, tamanho, como se brinca com eles, entre outras questões. Avaliação: Observe se as crianças demonstram interesse por esse objeto da cultura africana e também respeito e valorização por elementos de outras culturas (CORDI, 2018, p. 73).

Podemos observar que a finalidade dessa atividade está na confecção do brinquedo, mantendo as crianças nas suas vivências durante esse momento. O aluno não tem sua atenção voltada para questões referentes à escravidão, a como essas pessoas viviam no período em que o tráfico de negros para o trabalho forçado no Brasil era legalizado, ao modo como as crianças negras eram separadas de suas famílias e vendidas como mercadorias, entre outros aspectos. Ao omitir a relação de exploração do homem branco sobre o homem negro, a proposta prejudica a compreensão das várias formas de poder e de controle presentes na sociedade, ocultando que progresso e desumanização caminham lado a lado. Ao ocultar tais relações, as crianças são conduzidas à falsa ideia de que as “longas travessias” dos negros ao Brasil eram para eles um passeio e que esses momentos eram prazerosos, porque as crianças eram presenteadas com um brinquedo por suas mães durante as “longas viagens”.

Para melhor entender os efeitos de propostas como essa na formação das crianças, retomamos os apontamentos de Adorno e Horkheimer (1973), em *Cultura e civilização*, por meio dos quais os autores comentam que o progresso técnico direciona a humanidade à identificação com a falsa cultura. Pela análise dessa atividade, podemos mensurar que, na modernidade, esse processo ocorre ainda na educação infantil, em razão de propostas que distorcem a realidade ao ofuscar elementos que poderiam servir para a humanização das crianças no sentido de refutar, desde pequenas, qualquer forma de discriminação.

Ao retomarmos a questão da rotina tal como o livro propõe, embora enfatize o desenvolvimento da autonomia, os conteúdos das atividades propostas conduzem à formação para a naturalização da desigualdade, da violência, do esquecimento da barbárie, da aceitação da exploração de uns sobre os outros, podendo, assim, colocar-se como um potencial mecanismo de controle. Sem que a escola viabilize o acesso à cultura, no sentido de levar à compreensão das contradições entre cultura e civilização, temos a repetição de atividades falseadas por um discurso que fala em desenvolvimento infantil, porém não garante as condições para a sua efetivação; o propósito fica restrito ao desenvolvimento de habilidades e de competências de autocontrole, de cooperação e de competição.

É relevante considerar que não se trata de defender a exclusão de rotinas – necessárias ao desenvolvimento da criança. Estamos considerando que tanto a falta como a supervalorização de rotinas não são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia da criança, pois, em ambos os casos, a ênfase recai sobre a forma, sobre a vivência, sobre a repetição de ações, sem a devida reflexão sobre o conteúdo das ações. Tanto a flexibilização como a rigidez, sem a consciência do professor sobre o porquê de tais atividades serem realizadas, são contrárias à experiência. As rotinas fazem sentido quando propõem atividades com conteúdos que viabilizem às crianças o desenvolvimento do pensamento que busca a indagação sobre a possibilidade de mudanças, bem como a resistência àquilo que é contrário à valorização do humano, isto é, o pensamento que busca compreender a sociedade em que vivemos e não apenas o ajustamento às condições objetivas com vistas à autorreprodução.

Refletir sobre esses extremos nos remete ao diálogo entre Becker e Adorno em *Educação para quê?* (ADORNO, 1995). Neste debate acerca da educação na

sociedade desenvolvida, ambos argumentam que a educação tem-se ocupado com a adaptação dos indivíduos e recomendam o equilíbrio entre a educação para a resistência e a educação para a adaptação. Para eles, a dialética entre esses dois campos é o caminho que possibilita a percepção das vantagens e das desvantagens de se viver nessa sociedade. Adorno sugere que promover o pensamento crítico é um compromisso da educação ainda na infância.

Reiteramos que não estamos defendendo a exclusão da rotina na educação infantil. No entanto, padronizar o cotidiano escolar nessa etapa da educação sem reflexões sobre os conteúdos e sobre as próprias atividades propostas pode levar as crianças, desde bem pequenas, a se comportarem de acordo com um determinado padrão, conforme o esperado pelo capital. A questão, portanto, não é aderir à rotina, tampouco bani-la da educação infantil, mas promover o pensamento dialético sobre os problemas presentes na rotina e, de certo modo, sobre a falta dela. O caminho está no enriquecimento das rotinas propostas, quer seja pelo livro que estamos analisando, quer seja por outras propostas voltadas à educação infantil.

Se a atividade for uma roda de conversa e o tema abordado, a discriminação racial, ler o texto, confeccionar um brinquedo e falar sobre as vivências das crianças com o objeto produzido não são ações suficientes, já que se limitam à exposição de informações. O desenvolvimento da criticidade e da autonomia requer que a escola proporcione à criança o acesso a conhecimentos que estejam além daqueles já dominados. Evidenciar as relações de dominação entre os homens é uma forma de sensibilizar a humanidade, uma vez que supera a formação que aliena (ADORNO, 1995).

No que se refere ao controle exercido pela indústria cultural no sentido de desenvolver indivíduos iguais, em uma passagem da obra de Adorno e Horkheimer (1985), eles discorrem sobre o papel da indústria cultural para a economia, deixando claro que as técnicas disseminadas pela sociedade como ideologia têm como função impor o controle sobre os homens. Assim, além das técnicas utilizadas nas linhas de produção nas indústrias, o controle também é exercido para moldar a “consciência individual”.

A passagem do telefone ao rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda

desempenhassem o papel do sujeito. Democrático, o rádio transformou a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

O que pode ocorrer na educação infantil com o uso irrefletido do livro do professor analisado e o emprego de rotinas que prezam apenas pelo preenchimento do tempo com atividades destituídas de reflexões é similar à crítica feita por Adorno (1995) sobre o uso das tecnologias de modo inconsciente que pode levar à alienação. Nesse sentido, o livro em pauta propõe uma gama de atividades permanentes para a pré-escola sob a forma de rotina. Embora alguns apontamentos feitos por Cordi (2018) em relação à rotina escolar sejam importantes, como as próprias atividades propostas pela autora (como rodas de leitura, roda de conversa, de jogos, de brincadeiras, de desenhos etc.), no livro, o conteúdo proposto em cada uma das atividades é obscurecido e a valoração recai sobre a repetição dessas atividades cuja prioridade está exclusivamente nas vivências das crianças, sendo, portanto, atividades que, alijadas de teor cultural, tornam-se mecânicas e destituídas de sentido tanto para o professor como para o aluno. Parece que, ao perder o elemento formativo, a prioridade do material é desenvolver um conjunto específico de competências inerentes à proposta da BNCC (BRASIL, 2017) para a educação infantil, como o controle socioemocional e o autocontrole.

A crítica que aqui tecemos acerca do atual processo educacional permite-nos refletir sobre a organização da sociedade de modo geral, na busca de caminhos para uma educação não prejudicial à vida e à liberdade. Nesse mesmo sentido, Adorno (1995, p. 143) considera importante discutir a educação para compreender “o mundo que vivemos e a ideologia dominante”, pois a sociedade é organizada de acordo com suas ideologias.

Nossos apontamentos acerca da rotina na educação infantil não significam uma denúncia sobre o livro do professor no sentido de aniquilar esse material das escolas, mas uma reflexão que procura os dois lados: a educação com e sem rotina, chegando ao consenso de que é preciso equilíbrio entre os dois extremos. A rotina é importante e contribui para o processo formativo, mas é fundamental que não seja rígida nem que seja a rotina pela rotina sem conteúdo; dessa maneira, ela é formativa e visa à autonomia quando, ao estipular horários e

atividades, prioriza o planejamento e o conteúdo abordado nas brincadeiras, nas leituras, nos jogos, nas pinturas etc.

Com a crítica ao livro do professor, expomos como a indústria cultural aprimorou, junto com as tecnologias, os seus mecanismos de controle a fim de inviabilizar, cada vez mais, as possibilidades de resistência humana diante das imposições do capital, aumentando a viabilidade de o homem se adaptar à realidade objetiva.

A crítica às orientações do livro do professor tende a fortalecer o ensino, pois expõe como estão suscetíveis à indústria cultural, integrados como parte do mecanismo que manipula as pessoas, exercendo forte pressão sobre elas desde a infância. Portanto, ao nos mostrar que não somos tão livres quanto a indústria cultural nos faz pensar, refletimos sobre caminhos para formar indivíduos que resistam ao controle social, uma vez que

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 183).

Com base na Teoria Crítica, é importante ressaltar a relevância da conscientização dos indivíduos nesse processo, pois revelar o controle para a adaptação é, de certo modo, preparar os homens para se orientarem no mundo.

4.3 Planejamento e execução: o lugar do professor na educação infantil

Anterior à análise da proposta de prática pedagógica, de atividades e da formação que subjaz o material, é oportuno conhecermos a história dos professores que atuam na educação infantil.

Essa modalidade de ensino guarda íntima relação com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, ou seja, com o momento em que elas deixam de ser donas de casa para, atuando como trabalhadoras de indústrias de outros setores, contribuir para o sustento da família. Como consequência, muitas crianças passaram a ser deixadas sozinhas em suas casas ou levadas pelos pais

para serem cuidadas em locais insalubres ou inapropriados que colocavam em risco sua saúde e sua vida.

No Brasil, na década de 1970, isso fez com que movimentos sociais compostos, na sua maioria, por feministas e por trabalhadores exigissem do Estado locais adequados que garantissem a saúde e a educação para os filhos de mulheres trabalhadoras (GOHN, 2009)

Após avanços e retrocessos na sistematização da educação infantil pública, o atendimento foi planejado para uma camada específica da sociedade – para as crianças das classes sociais menos favorecidas –, tornando-se uma forma de garantir, pela política educacional, a gerência da pobreza (CAMPOS, 2013).

Durante décadas, a educação infantil centrou sua atuação nos cuidados com a saúde, com a higiene e com a segurança das crianças, por isso, qualquer pessoa podia exercer essa função. Não havia legislação que definisse a necessidade de formação especializada para trabalhar na pré-escola, tendo em vista a compreensão de que o trabalho pautado nos cuidados básicos dispensava a necessidade de profissionais com formação específica para atuar com as crianças. Campos (2013) observa que, quando o Estado optou por organizar a educação infantil com base em fins educativos, fez com o propósito de preparar as crianças maiores para o ensino fundamental.

Os aspectos elucidados por Campos (2013) demarcam o desprestígio da educação infantil e daqueles que trabalham com essa faixa etária, bem como o atendimento desvinculado dos propósitos educativos para o desenvolvimento da criança.

O fato de o Estado não exigir dos profissionais que trabalhavam com a educação infantil a formação em nível superior revela uma cultura de desvalorização da infância, bem como a preservação de valores da sociedade cuja preocupação é a riqueza social e não o desenvolvimento humano e uma vida digna para todos. É ainda Campos (1994) que nos ajuda a compreender que não exigir formação dos professores que atuam na educação infantil é uma forma de manter salários baixos, condições precárias de trabalho, bem como de ofertar uma educação que, embora pregue a formação para a cidadania, caminha no sentido de formar para a autopreservação em um contexto.

O controle exercido pela indústria cultural sobre a educação não foi repentino: o fato de a mulher ser eleita como aquela que melhor exerceria a profissão de professora é um indício da semiformação e de como a escola exerce a função de transmitir os valores necessários à preservação da sociedade, mesmo que isso concorra para a ampliação da desigualdade entre os homens.

Segundo Sforni (1997), a feminização do corpo docente está para além do instinto maternal: está, sem dúvida, relacionada à finalidade social de a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora contribuir para o desenvolvimento de valores morais e cívicos com vistas à coesão social. A educação para as classes populares visava fortalecer valores, colocando-os como prioridade acima, inclusive, do ensino de conteúdos das diferentes ciências.

Desse modo, observa-se que, desde a criação da escola pública, a profissão de professora esteve a serviço de interesses político-econômicos. Embora com algumas alterações, essa prática permanece e, no atual cenário, documentos nacionais e internacionais que orientam as políticas públicas acabam cumprindo o papel de aproximar a educação aos interesses da sociedade industrial desenvolvida.

Para compreendermos essas relações, dedicamo-nos, no capítulo três desta dissertação, à reflexão sobre como as políticas educacionais se articulam e dão um sentido particular à educação paralelamente ao sistema econômico. Destacamos alguns documentos, entre os quais está o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), encomendado pela Unesco, que, embora não oficial, já que foi produzido por uma organização internacional, apresenta quatro pilares para a educação do século XXI, cuja formação voltada para o desenvolvimento de competências, tal como propõe Perrenoud (2000), baliza suas orientações e seus argumentos.

Tais políticas e documentos trouxeram estratégias de adaptação ao sistema educacional, incluindo medidas para a formação dos professores. Assim, de modo consciente ou não, todos acabam aceitando propostas regressivas.

Feita essa reflexão, podemos analisar o papel atribuído ao professor na perspectiva do livro do professor para a educação infantil. Nesse primeiro momento, destacamos que o livro é um material para o uso do professor, o que

nos leva a pensar que a elaboração desse material teve como finalidade contribuir para a formação ao proporcionar reflexões sobre as práticas docentes.

Embora haja, em algumas passagens, a cobrança de formação, percebemos que ela é entendida como responsabilidade individual de cada professor. A seguir, apresentamos um trecho do livro do professor no qual se requer clareza do professor em relação à intenção pedagógica, bem como ao papel que ele desempenha no processo educativo das crianças, sem, porém, apresentar elementos que possam contribuir para tais reflexões.

Para definir quais podem ser suas ações em torno dessas práticas cotidianas, salientamos a necessidade de haver clareza sobre suas intenções pedagógicas. [...] Ao planejar e organizar as rodas de conversa, as intenções devem estar bem claras; por isso você, professor, precisa refletir sobre seu papel e o papel das crianças nessas situações, abordando assuntos de interesse do grupo [...] (CORDI, 2018, p. 29-30).

Essa perspectiva presente no livro que atribui aos profissionais da educação a responsabilidade pela formação é algo presente desde a década de 1990. É prática entre as políticas educacionais desviar do Estado essa responsabilidade e direcioná-la aos próprios professores. Nos referenciais para a formação de professores, atribui-se a cada um em particular a obrigação de investir na competência de desenvolver aprendizagens. “Para isso é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente” (BRASIL, 2002, p. 62).

Essa é uma das formas de integrar, cada vez mais, o professor ao modelo de educação para a adaptação, uma vez que, sem formação, ele adere facilmente às influências externas. Em *Educação para quê?* encontramos elementos que confirmam que os professores, como qualquer outra pessoa da sociedade, não estão isentos do processo de integração pela educação. Por isso, os autores afirmam a necessidade de fortalecer os indivíduos para que suas individualidades não sejam eliminadas pela adaptação, o que seria uma tarefa difícil “ao pedagogo no estilo vigente” (ADORNO, 1995, p. 90), porém não impossível.

Não há como fugir da adaptação, entretanto, pela educação consciente, é possível fazer a mediação entre a adaptação e a resistência e evidenciar as vantagens e as desvantagens de se viver nessa sociedade, tarefa a ser desenvolvida pela escola e pela família desde a primeira infância. Todos precisam

ter consciência dessa verdade para formarem mais para resistência do que para a adaptação (ADORNO, 1995).

Dado o entendimento de que o professor também é exposto à semiformação, prosseguimos nossa análise destacando que o livro do professor propõe ao docente o trabalho pedagógico desenvolvido por um percurso didático ou por uma sequência de atividades a serem desenvolvidas mediante a rotina escolar. Como pontuamos em momentos anteriores, são atividades adequadas à educação infantil e, em cada uma delas, há uma descrição de como devem ser encaminhadas. Sabemos que a metodologia é relevante, porém nos chama a atenção a ausência de direcionamentos para o trabalho com os conteúdos que devem ser abordados pelo professor durante as atividades; há apenas a descrição de como executar cada tarefa.

Para exemplificar a ausência de conteúdo, descrevemos a atividade *De olho no passado*. O campo de experiência abordado, conforme a BNCC, é “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 42-43)”. A autora propõe a apresentação de objetos e de equipamentos antigos ou de fotografias para as crianças, bem como a organização de uma exposição com os pertences, a fim de compartilhar vivências entre elas e os adultos.

[...] (máquina de datilografia, filmadora, câmera fotográfica analógica, telefone de disco, telefone celular antigo, rádio de pilha, vídeo e fita cassete, radiola, walkman, disquete, disco de vinil, pager; minigame, mimeógrafo, entre outros). **Desenvolvimento:** Organize uma exposição com os equipamentos antigos que você conseguiu obter e convide as crianças a analisá-los. [...] Proponha às crianças que classifiquem os objetos de acordo com a função que supõem para cada um deles. [...] A intenção dessa proposta de classificação é gerar reflexões em torno da funcionalidade dos itens; afinal, provavelmente as crianças não conhecem a maioria deles. A classificação aplicada por elas será pautada pelos indícios observados nos objetos [...] proponha à turma que reorganize a exposição de acordo com essas hipóteses (CORDI, 2018, p. 212, grifo do autor).

Trata-se de uma atividade enriquecedora do ponto de vista histórico. A partir dela, o professor pode estabelecer relação com o passado e com o presente, levando as crianças a refletir sobre o que o desenvolvimento da ciência trouxe de positivo e de negativo para a humanidade. Apesar das possibilidades que a proposta pode trazer, o livro sugere que, a partir dela, sejam geradas

“reflexões em torno da funcionalidade dos itens” (CORDI, 2018, p.212) e a sua classificação por detalhes. Sem aprofundar ou apresentar qualquer conteúdo, as orientações aos professores são no sentido de motivar as crianças a refletirem sobre as vivências, mediante questionamentos como os seguintes:

Será que não há outro equipamento destinado a isso também? O que vocês consideram para dizer que são destinados a tocar músicas? Teria mais algum equipamento que poderia ser incorporado nesse grupo porque tem essa mesma característica? (CORDI, 2018, p. 212).

Os direcionamentos dados ao professor abordam a forma com ele executará as atividades, nas quais os conhecimentos não se apresentam como objeto de reflexão. Nesse sentido, é possível dizer que tanto a ausência de formação como a formação aqui analisada são semicultura que, conforme Adorno (2005), leva à integração pela falsa ideia de igualdade, de pertencimento e de inclusão, quando, na verdade, exclui, deforma e conforma todos a suportarem as condições desumanas presentes nela. Em outras palavras, ao se adaptar, o homem se autoconserva e, ao mesmo tempo, age para a manutenção da sociedade.

A proposta não faz referência à história. Na sugestão dada ao professor para o momento de socialização das descobertas e da avaliação, prevalece a observação da função de cada um dos aparelhos, sem fazer menção à ciência envolvida na sua produção e à forma como melhoraram – ou não – a qualidade de vida das pessoas, quer seja no passado, quer seja no presente.

A abordagem do passado de forma superficial nos leva à reflexão feita em *O que significa elaborar o passado?* (ADORNO, 1995). Ao ofuscar a relação entre o passado e o presente, a indústria cultural concorre para que a humanidade não desvende “as teias do deslumbramento” (ADORNO, 1995, p. 43), facilitando a adaptação, a identificação com o existente, diminuindo a possibilidade de formar indivíduos autônomos. Desse modo, ao minimizar a importância do passado, a proposta apresentada pelo livro segue o caminho que limita o desenvolvimento da consciência verdadeira, já que encerra “a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória” (ADORNO, 1995, p. 29).

Percebe-se que a formação implícita na proposta do livro do professor vai na direção de fragilizar o indivíduo, uma vez que intenta a integração de todos à realidade social. Nesse processo, o professor se apresenta como uma figura importante, pois ele é orientado a organizar, a planejar e a executar o ensino de acordo com o mundo administrado.

Disponibilizar ao professor um material em que prevalece a forma é um meio de levá-lo a pensar em conformidade com as ideias presentes na proposta nele veiculada, além de minimizar a importância desse profissional. Sem se preocupar com o conteúdo, as propostas caminham conforme as informações presentes no material e os interesses das crianças. O professor, então, transforma-se em executor do processo sobre o qual ele não pensou.

Um exemplo da ausência de conteúdo em atividades pode ser encontrado na atividade *Criança não trabalha*. Ela seria uma importante possibilidade para abordar o problema social do trabalho infantil, unindo forma e conteúdo; no entanto, a proposta se resume a cantar a letra da música *Criança não trabalha* cujo refrão remete ao trabalho infantil. A proposta prevê que os professores apresentem a letra da música às crianças, que a cantem com elas e que as crianças desenhem os itens mencionados na letra. Os docentes são instruídos a observar quais crianças apresentam desenhos com forma e, na roda de conversa, o dialogar a respeito daquilo que conseguem realizar sem a ajuda dos adultos. Nesses momentos, o professor precisa valorizar as conquistas e observar como cada criança se expressa.

Prepare-se: Escreva a letra da canção *Criança não trabalha* em um cartaz ou em papel pardo com letra em caixa-alta e reserve a folha de sulfite para cada criança.

Desenvolvimento: Apresente a canção *Criança não trabalha* e converse sobre as brincadeiras que aparecem nos versos. Pergunte por que as crianças dão trabalho e que tipo de trabalho costumam dar aos adultos. Se possível cante a canção com as crianças e peça que façam mímica do que reconhecem. Depois, solicite que desenhem alguns itens que aparecem nela. Promova uma roda de conversa para que as crianças contem o que desenharam. Durante a roda, com a ajuda do grupo, aponte alguns elementos desenhados que indicam que a criança precisa de cuidados, com o curativo, o sabão ou a atividade de amarrar sapatos.

Socialização das descobertas e autoavaliação: Proponha uma roda para as crianças conversarem sobre as atividades nas quais elas precisam de ajuda dos adultos e o que elas já podem fazer

sozinhas. Instigue-as a pensar sobre o assunto: Quem já consegue calçar os sapatos? Quem já consegue lavar as mãos sozinho? E escovar os dentes? Quem já consegue se vestir sem ajuda? Valorize as conquistas das crianças e incentive o desenvolvimento progressivo da autonomia nas pequenas tarefas diárias.

Avaliação: Na roda de conversa sobre a letra da canção, observe como as crianças estão se expressando verbalmente e se estão preocupadas em ser entendidas. Observe quem consegue desenhar de forma figurativa e quem ainda não o faz (CORDI, 2018, p. 122-123, grifo do autor).

O tema proposto poderia conduzir as crianças a discussões importantes sobre o trabalho infantil, tanto por meio do desenho quanto pelo diálogo. Seria viável revelar para as crianças, por meio do diálogo, da apresentação de imagens de livros e de fotos, que, durante muito tempo, o Brasil permitiu que as crianças trabalhassem. Revelar também que a maioria dos locais em que as crianças trabalhavam eram insalubres e perigosos; que muitas crianças morriam em acidentes no trabalho; que ainda hoje, mesmo o trabalho infantil sendo ilegal, muitas crianças trabalham para ajudar no sustento da família e, por isso, deixam de frequentar a escola.

Expor as crianças a essa realidade, mesmo que cruel, é levá-las a compreender a sociedade, a perceber as desigualdades sociais. Isso, conforme Adorno (1995), é possível apenas quando viabilizamos verdadeiras experiências formativas no processo de formação.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (ADORNO, 1995, p. 150).

Embora o livro indique o professor como mediador do processo educacional, ao argumentar, por exemplo, que “[...] é fundamental que você, professor, assumo o papel de mediador entre as crianças [...]” (CORDI, 2018, p. 32), o próprio livro aponta para uma concepção de prática docente em que a função do professor se limita à execução das atividades, à organização dos materiais necessários para a aula e à vigilância para evitar contendas entre as crianças.

Nossos apontamentos não significam negar a importância das ações indicadas no livro; elas fazem parte da formação da criança. Percebemos, porém, que, na proposta apresentada pelo livro do professor, a ênfase está no fazer, na prática, no cotidiano, ou seja, na forma, enquanto é tímida a importância de o professor trabalhar com o conhecimento contextualizado, na sua relação com a sociedade que o produz, no sentido de compreendê-lo e, ao mesmo tempo, compreender a sociedade.

A formação para a emancipação inicia-se na infância, por isso, a educação infantil precisa abarcar propostas pedagógicas com conteúdos perpassados pelo social e que levem as crianças a reflexões sobre a realidade que não se limita a ela. Não se trata da defesa de um ensino enciclopédico, mas de uma educação que, ao priorizar, tal como indica Backer (ADORNO, 1995), que a consciência da realidade seja prioridade ainda na educação infantil, trabalhe com conhecimentos sem que a forma – quer seja a rotina enfadonha pelo excesso de informação, quer seja a rotina em que se entende que o professor é um mero organizador do espaço – seja a diretriz. Nesses termos, as palavras de Adorno (1995, p. 146) são relevantes:

Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida.

Ao atribuir maior destaque à forma de desenvolvimento das atividades do que ao conteúdo delas, retira-se do professor e do próprio conhecimento a autoridade que levaria as crianças, pela apropriação da cultura, à autonomia do pensamento; nesse cenário, atribui-se ao professor o papel de reproduzir, de conduzir informações e vivências, levando, por meio da falsa cultura, a criança a se identificar com aquilo que é regressivo. Portanto, conforme Adorno (1995), essa é uma forma de ajustamento do indivíduo ao social e de sua subordinação a qualquer autoridade.

Ao afirmar que “[...] o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas [...]” (FINCO, 2015, p. 234 apud CORDI, 2018, p. 8), a proposta apresentada pelo livro do professor direciona para um trabalho pedagógico com

ênfase nas vivências e nos interesses dos alunos, reafirmando o que o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) apresentou ao indicar que a qualidade do ensino poderia ser melhorada com um bom recurso de ensino.

À vista disso, ao liberar o professor da tarefa de planejar e sem propor elementos para reflexões acerca da prática pedagógica, a atuação do professor torna-se uma atuação alienada. O professor passa a ser executor de um ensino técnico²⁴ que parte de atividades cuja finalidade é desenvolver habilidades e competências nas crianças.

Como é possível ao professor fortalecer as crianças para se oporem às condições materiais presentes na sociedade e a refutarem todas as formas de violência quando ele próprio está exposto à semiformação?

Apesar de não termos resposta para essa questão, ao refletirmos sobre a formação do professor e sobre o lugar que lhe é dado na tarefa de planejar, entendemos que a proposta apresentada pelo livro do professor se alinha às políticas educacionais, buscando um modelo de professor que não conteste a finalidade das atividades e execute as orientações sem refletir e, muito menos, levar os alunos a refletir, ou seja, um modelo de professor que se adapte e, ao mesmo tempo, promova a adaptação das crianças à situação existente.

4.4 Crianças cidadãs

Sabemos que a modernidade deu à educação e à infância novos sentidos. Como já pontuamos neste trabalho, por um lado, as crianças foram reconhecidas como parte da sociedade, por outro lado, um projeto de integração começa a ser delineado para as crianças desde a infância. Com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, as crianças e os adolescentes foram, pela primeira vez, legalmente reconhecidos como sujeitos de direitos; já em 1990, o

24 Marcuse (1999), em *Tecnologia, guerra e fascismo*, descreve o uso da técnica desvencilhada de conteúdo como um mecanismo de controle que auxilia na manipulação do homem na sociedade capitalista; um aparato técnico que desenvolve pensamentos e comportamentos ligados à falsa consciência para preservar a ordem social vigente.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal n.º 8.069/1990 – estabeleceu a educação como um direito das crianças e dos adolescentes, para que se desenvolvam como pessoas e para que sejam preparados para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Na década de 1990, a LDB, Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo n.º 29, definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, demarcando que o propósito dessa etapa é o desenvolvimento integral da criança, isto é, os desenvolvimentos físico, intelectual, psicológico e social, no agir com a família e com a comunidade. Ao ser reconhecida como parte da educação básica, a educação infantil, em termos legais, torna-se um direito tal como o ensino fundamental e o médio.

Nesse contexto, as políticas educacionais integram-se aos anseios neoliberais que podem ser observados, por exemplo, no PNLD e na BNCC (BRASIL, 2017) que alinham as propostas educacionais aos interesses do capital; dessa maneira, “[...] a criação de instituições específicas para o atendimento à infância vai se configurando como instrumental ao projeto de governo das populações desde a mais tenra idade” (BITTENCOURT; SILVA; OLIVEIRA; 2019, p. 2035). Essa análise nos remete, mais uma vez, às reflexões de Adorno (1995) em *Educação para quê?* sobre o fato de o alcance da democracia requerer que, desde a infância, seja proporcionada uma educação voltada ao desenvolvimento da consciência, da autorreflexão crítica. Isso nos leva à compreensão de que um ensino que se reduz a levar a termo a articulação entre interesses políticos e interesses econômicos contraria a democracia e a emancipação.

Desse modo, a educação infantil que poderia ser, para muitas crianças, o primeiro contato com o processo de formação cultural, para além daqueles do seu cotidiano e, portanto, ser um diferencial no seu processo de formação humana (NAKATA; OLIVEIRA, 2019) tende, pela lógica política com vistas à econômica, a desenvolver formas aprimoradas de controle desde a infância, distantes do compromisso de proporcionar experiências formativas na infância.

Com o exposto, embora os direitos da criança tenham sido firmados na sociedade moderna, nesse mesmo contexto, a indústria cultural tende a aproximar, cada vez mais, a educação das crianças a interesses econômicos e se distanciar dos interesses humanos. Nessa direção, podemos ver como, nas

últimas décadas, tem crescido o mercado editorial para a educação infantil, manifestando a atuação da indústria cultural na propagação de uma formação que dá suporte à ideologia burguesa.

Participantes dessa “indústria”, os produtores de livros didáticos encontram na escola potenciais consumidores para sua mercadoria. Nesse sentido, a preocupação com a formação cede espaço para a preocupação com a venda de um produto que atenda aos interesses daqueles que o adquirem – os organismos internacionais representados pelas políticas públicas de distribuição de material didático para as escolas públicas.

Informações presentes no *site* oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) indicam que, no Brasil, em 2019, foram investidos R\$ 9.826.136,60 em livros e em materiais didáticos para a educação infantil. Mediante esses dados, vale lembrar que são as políticas educacionais via documentos normatizadores da educação que definem a perspectiva de formação que perpassa os conteúdos desses materiais, criando condições para a reprodução do capital e para a autoconservação dos sujeitos que são formados para acreditarem na sua proatividade, na sua resiliência, na necessidade de desenvolver competências e habilidades para gerir a sua vida privada sem a participação do Estado, mesmo que o seu próprio pensamento não seja independente.

Nesse cenário de controle do indivíduo, a questão não nega a importância do livro do professor da educação infantil. Ele representa o olhar do poder público para a infância e a atenção com o trabalho pedagógico destinado às pré-escolas. Por isso, não se trata de refuta ao uso desse material pelos professores, mas de desenvolvermos consciência sobre os seus limites, para que possamos utilizá-lo sem que seja uma adesão voluntária, nos termos de Marcuse (1967), por expressar o entendimento de todos unanimemente.

Para entendermos a formação implícita nesse material, destacamos, na sequência, algumas orientações e encaminhamentos presentes na atividade *Invenção que deu o que falar* (CORDI, 2018). A proposta trata do campo de experiência da BNCC *Espaços, tempos, quantidades, relações, transformações* (BRASIL, 2017), sendo que o objetivo de aprendizagem é desenvolver a habilidade de “classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e

diferenças (EI03ET05)” (CORDI, 2018, p. 212). A atividade apresenta as seguintes orientações:

Prepare-se: Providencie imagens que evidenciem a evolução do telefone. **Desenvolvimento:** Em uma roda de conversa, mostre às crianças figuras de diferentes telefones. Pergunte se sabem que equipamentos são aqueles e se já viram objetos semelhantes. A presença de números nos equipamentos apresentados pode facilitar a identificação pelas crianças e levá-las a reconhecer que são telefones.

Desafie-as a ordenar as figuras, partindo dos modelos mais antigos até os mais atuais. Essa é uma atividade coletiva, e as decisões sobre essa ordenação devem ser amplamente discutidas pelo grupo. Com as crianças organize as imagens dos telefones no mural da sala, evidenciando a linha do tempo desse instrumento de comunicação.

Se a exposição da sala (proposta na brincadeira anterior) apresentar modelos de telefone, elas também podem ser incorporadas à linha do tempo.

Convide uma pessoa de mais idade para conversar com as crianças sobre como a comunicação ocorria antigamente, quando os telefones não eram ainda um item popular – especialmente o telefone celular. Algumas regiões do Brasil ainda não têm sinal de satélite adequado para o uso de celulares – verifique a situação da cidade onde moram para avaliar a pertinência desse encaminhamento com a turma. Cartas e telegramas, por exemplo, eram alternativas para se comunicar com pessoas que estavam distantes, antes do uso de telefones. A comunicação com pessoas mais próximas era agilizada com a ajuda de mensageiros: recados podiam ser transmitidos por esses profissionais que circulavam pela cidade, levando e trazendo mensagens.

Pensando nesse tema proponha esta brincadeira para as crianças: **Telefone sem fio** (CORDI, 2018, p. 213-214, grifo do autor).

As orientações são para que o professor conduza as crianças à observação das formas dos aparelhos de telefone e das modificações pelas quais eles passaram ao longo do tempo. Cordi (2018) recomenda a participação de uma pessoa de maior idade para contar como as pessoas faziam antigamente para se comunicar quando nem todos tinham acesso ao telefone. Tal atividade poderia proporcionar às crianças a compreensão da continuidade e da ruptura; da relação entre o passado e o presente (ADORNO, 1995); da percepção do movimento histórico; do entendimento da contradição entre o desenvolvimento tecnológico e a regressão em termos de humanização; da ambiguidade entre cultura e civilização. Enfim, poderia ser uma oportunidade para o início da compreensão da

história não apenas como continuidade, tampouco como ruptura, mas como um movimento em que a ciência e a tecnologia respondem a interesses econômicos. Todavia, como veremos a seguir, na proposta apresentada pelo livro do professor, enfatizam-se o trabalho em equipe, as decisões tomadas pelo grupo, as impressões sobre os objetos e a forma dos aparelhos, ou seja, ela se limita aos fatos e aos objetos produzidos em determinado momento, com determinado conhecimento e interesses; não há indicação de que a ciência de cada época busca respostas à produção de riqueza social, não necessariamente à produção de uma vida digna para todos.

Socialização das descobertas e autoavaliação: As crianças podem se surpreender com os modelos de telefone apresentados. Se puderem manipular esses modelos, poderão compartilhar suas impressões com os colegas, comentando o tamanho do objeto, por exemplo o peso do aparelho, os formatos tão diferentes dos atuais etc. (CORDI, 2018, p. 214, grifo do autor).

Notem que as orientações dadas ao professor no momento de socialização não dão a relevância necessária aos elementos históricos e à relação com o passado. Eliminar o passado, como indica Adorno (1995), é limitar a possibilidade de fortalecer o pensamento da criança e a percepção das formas de controle exercidas pela própria educação. Isso gera no professor e nas crianças uma falsa sensação de liberdade, de autonomia e de esclarecimento, como se verdadeiramente participassem das decisões. Como destacam Adorno e Horkheimer (1985), em *O conceito de esclarecimento*, a própria ideia burguesa de esclarecimento impõe aos homens uma falsa ideia de liberdade que leva a humanidade a pensar que todos são livres, enquanto o falso esclarecimento permite apenas a autoconservação de cada um e, no seu conjunto, a preservação da sociedade.

Uma das estratégias para a autoconservação é o apagamento da história; ela que poderia constituir egos fortalecidos, durante a socialização, na atividade proposta ao professor, não é retomada. No momento da avaliação, o conteúdo histórico e a relação entre a ciência e a tecnologia na produção e no aprimoramento dos telefones são desconsiderados. Conforme Cordi (2018), tais aspectos serão notados sozinhos pelas crianças, sem a intervenção dos professores.

Avaliação: Procure perceber se as crianças notam as mudanças nos modelos com relação à forma, ao tamanho e ao peso. Podem notar, por exemplo, que os telefones foram mudando de tamanho, tornando-se cada vez menores e mais leves. **Certamente, não é preciso tratar detalhes com relação ao que possibilitou essa diminuição. Elas podem intuir que foram sendo pesquisadas e desenvolvidas peças e componentes cada vez menores, o que permitiu obter equipamentos mais compactos** (CORDI, 2018, p. 214, grifo nosso).

Os argumentos apresentados pela autora revelam a ideia de que tanto o trabalho do professor quanto a própria escola seriam dispensáveis, pois o encaminhamento proposto sugere que a criança, por intuição, será capaz de compreender o processo mediante o qual foram sendo produzidos aparelhos telefônicos cada vez menores. Observamos que, além de a proposta indicar que a criança perceberá sozinha que os aparelhos telefônicos foram-se tornando cada vez mais compactos, outra questão merece ser refletida: o fato de apenas os aspectos observáveis da ciência e da tecnologia serem destacados. Ao tecermos essa crítica, não estamos sugerindo que a educação infantil forme cientistas, mas querendo evidenciar o quão importante é levar as crianças a pensarem em como os objetos foram desenvolvidos e como agem sobre o comportamento e sobre a vida das pessoas. Assim, desde muito cedo, as crianças poderiam pensar sobre a organização da sociedade e como ela exerce pressão sobre a humanidade, tal como explica Adorno (1995): se na escola a criança não tem acesso a reflexões dessa natureza, o seu pensamento vai sendo conformado, desde a educação infantil, à identificação com o mundo administrado, entendendo que é natural o desenvolvimento tecnológico, sem ter elementos para, mais tarde, compreender a contradição entre cultura e civilização.

Conforme Nakata e Oliveira (2019), os livros didáticos e os manuais para os professores expressam a ideologia da sociedade capitalista que, heterônoma, torna-se um empecilho para que as pessoas se orientem de acordo com a sua própria vontade.

As orientações presentes no livro do professor (CORDI, 2018) dão indícios de que o objetivo do material é contribuir para desenvolver nos alunos competências e habilidades que os levem a saber ganhar e perder, a ser competitivos e cooperativos. Em outras palavras, o objetivo do material é

proporcionar uma formação para moldar uma criança cidadã, resiliente, competitiva e que, ao mesmo tempo, seja solidária no sentido de contribuir para manter a coesão social, ou seja, o intuito é que a educação infantil seja um lócus de desenvolvimento do controle emocional para formar sujeitos que suportem as adversidades de modo a se adaptar e a sobreviver na sociedade cada vez mais desigual e desumana.

Na atividade *Monte sua pizza*, o campo de experiência da BNCC interpelado é *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017). A atividade propõe que sejam trabalhadas com a criança a ideia de número, a relação biunívoca, além da proposição de alguns cálculos. Tais conteúdos são fundamentais para serem tratados na educação infantil, porém o livro orienta o professor a desenvolvê-los sob a forma de competição entre as crianças. Nota-se que a aprendizagem dos conceitos matemáticos se dilui em meio a situações que priorizam o estímulo do espírito de competição como bem revela a explicação dirigida ao professor: “esse jogo pode ser aplicado como forma de competição” (CORDI, 2018, p. 135).

Em *Educação contra a barbárie*, Adorno (1995), em um debate com Becker, ao se referir à educação para a competição, manifesta a preocupação de que ela caminhe em direção à barbárie, pois a competição entre crianças e jovens visa reiterar a sociedade, contrariando a tarefa mais importante da escola que consiste em “[...] dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas (ADORNO, 1995, p. 163)”.

Já na atividade intitulada *Igualdade* (CORDI, 2018, p. 89), cujo campo de experiência abordado é o mesmo da atividade anterior, ou seja, *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017), a proposta é expor os dez direitos da criança aprovados pela ONU em 1959. Mediante a observação de imagens “[...] de crianças (meninos e meninas de diferentes idades, de diversas etnias, com roupas que evidenciem várias culturas)” (CORDI, 2018, p. 88), selecionadas pelo professor, as crianças devem identificar o que há de semelhanças entre elas com o intuito de que reconheçam que a igualdade está no fato de todas serem crianças.

Apesar de a proposta abordar os direitos das crianças como conteúdo da atividade, no momento da socialização das descobertas e da autoavaliação, se o

professor seguir a proposta, esses direitos não serão retomados ou debatidos. O livro indica que o professor deve conduzir as crianças a entender que, em comum, todas as crianças gostam de brincar, bem como a “Reconhecer que todas as crianças são iguais simplesmente por serem crianças”. Esse “é o principal aspecto que a turma precisa entender nas discussões propostas”, diz Cordi (2018, p. 89). Desse modo, a forma como é tratado o conteúdo, que coincide com o seu tratamento superficial, dificilmente orientará as crianças para reflexões sobre os motivos pelos quais os direitos das crianças são violados.

Em *Por que elaborar o passado?* Adorno (1995) comenta que o ensino não deve ser fundamentalmente técnico. Desde a primeira infância, há que se levar as crianças a pensarem na vinculação entre o conteúdo e o social, para que o passado seja elaborado e, conseqüentemente, sejam desvelados os mecanismos de controle que impedem a emancipação. Segundo o autor, na própria educação, há elementos para a adaptação; ela, porém, não deve limitar-se apenas a ajustar pessoas: são necessários momentos que as tornem conscientes quanto à pressão exercida pela sociedade para mantê-las na heteronomia, subordinadas às imposições do capital.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (ADORNO, 1995, p. 43).

Destacamos que, em comum, essas atividades são mecanismos que mascaram a crueldade e o controle presentes na sociedade e buscam o desenvolvimento de habilidades e de competências ligadas ao fazer.

Nesse sentido, o livro mais adequado é aquele que atende às orientações das políticas e dos documentos norteadores da educação, que não visem à formação cultural, mas à formação do cidadão autodeterminado, autoconfiante, que autoajuda e que tenha autocontrole sobre as emoções para que consiga resolver seus problemas particulares e os sociais. Por isso, o livro do professor

fundamentado na BNCC (BRASIL, 2017) destaca que, na transição para o ensino fundamental, algumas das aprendizagens esperadas são estas: “Resolver, criar e registrar situações-problema do cotidiano e estratégias de resolução” (BNCC, 2017 apud CORDI, 2018, p. 15), bem como “Respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia emocional” (BNCC, 2017 apud CORDI, 2018, p. 14).

Ao mesmo tempo que reconhecemos a importância dessas aprendizagens para o desenvolvimento da criança, não podemos deixar de mencionar que, na proposta, prevalece a educação para a modelagem de comportamentos, minimizando os momentos de reflexão sobre a própria cultura e, com isso, restringe-se a possibilidade de “Desvendar as teias do deslumbramento” (ADORNO, 1995, p. 43) para a compreensão de que, na sociedade, há vários elementos que promovem o ajustamento da humanidade à falsa cultura.

Com o propósito educacional definido, Cordi (2018) propõe que, nos momentos de socialização das aprendizagens e de autoavaliação, as crianças da pré-escola se autoavaliem, dando pistas de que a finalidade é esta: que as crianças participem e exponham opiniões com a intenção de formar para o exercício da cidadania.

Importante se faz a participação da criança no processo educativo, até mesmo para contribuir para a organização do seu pensamento e da sua linguagem durante os diálogos, mas podemos denominar de participação o fato de haver compartilhamento de vivências, de impressões e de observações? Isso é suficiente para emancipar?

Trabalhar com os princípios da cidadania na educação é importante, inclusive para conscientizar as crianças de seus direitos e de seus deveres, porém direcionar a formação para o exercício da cidadania sem a reflexão pautada no conhecimento e na sociedade na qual é produzido é o mesmo que inibir, desde a educação infantil, as possibilidades da humanidade, as possibilidades de descortinamento do mundo, de compreensão das relações sociais para se entender que a cidadania é realizável quando a sociedade é verdadeiramente democrática. Como elucida Adorno (1995), para se viver em um estado democrático verdadeiro, é preciso direcionar a educação para a formação de pessoas com autonomia de pensamento.

Conforme a reflexão aqui apresentada, as orientações do livro do professor – apesar de abordar temas variados e pertinentes ao trabalho pedagógico na pré-escola, os quais efetivamente contribuem para o desenvolvimento humano – perdem o potencial emancipador, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades e de competências sem a vinculação com o conteúdo cujo passado é mantido vivo e o vínculo com a sociedade não é perdido de vista. Isso caminha na contramão da formação para a autonomia do pensamento, porque, conforme Adorno (1995), tende a deformar e a reproduzir a vida danificada, além de ser um entrave para a desbarbarização.

Diante do exposto, uma educação para a emancipação vai ao encontro do “fortalecimento do ego”, por meio de reflexões perpassadas pela dialeticidade entre passado e presente, escovando a “história a contrapelo”, de modo que o mundo seja compreendido e que seja construída a própria autoridade, levando-se à não identificação com o sempre o mesmo.

Enquanto a prioridade da sociedade capitalista for o desenvolvimento do capital e não a humanidade, serão mantidas as condições regressivas que justificam guerras e genocídios, tendo em vista que “[...] a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120). No entanto, como o próprio autor indica, “Mesmo assim, é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram [...]” (ADORNO, 1995, p. 120). Mesmo diante de todo o controle e a pressão presentes na sociedade, a educação tem o potencial libertador de se contrapor à adaptação e à autonomia e de evidenciar que “Quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

5. Conclusão

O decurso desta pesquisa nos trouxe o entendimento de como a formação cultural tomou rumos opostos ao da emancipação no contexto da sociedade industrial desenvolvida. As formas de controle foram ampliadas pela indústria cultural, levando à reprodução da vida danificada; as possibilidades de formar-se como indivíduo autônomo foram limitadas mediante o desenvolvimento dos aparatos tecnológicos que participam do processo de ajustamento da vida de toda a sociedade, expondo a humanidade ao princípio da reproduzibilidade técnica e à semiformação. Para Adorno e Horkheimer (1985), as ações da indústria cultural sobre a humanidade atuam conforme os interesses liberais com o propósito de limitar qualquer possibilidade de resistência diante das condições de vida impostas pelo capitalismo.

[...] a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo. Não somente suas categorias e conteúdos são provenientes da esfera liberal [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

Ele se contenta com a reprodução do que é sempre o mesmo. Essa mesmice regula também as relações com o que passou. O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo [...] pois só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte. O menor acréscimo ao inventário cultural comprovado é um risco excessivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110-111).

Nesse contexto, nós nos constituímos de modo fragilizado; tornamo-nos impotentes diante das formas sociais de controle e, aderindo às ideias adaptativas inculcadas pelo capital, enfraquecemo-nos.

A proposta de ensino apresenta pelo livro do professor *Pé de Brincadeira* (CORDI, 2018), destinado ao trabalho pedagógico com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, revelou-nos a formação destinada à primeira infância. Mesmo que o livro sugira múltiplos recursos, diferentes atividades e temas diversificados, observamos que as diretrizes oferecidas ao professor não preconizam a reflexão sobre os conteúdos na sua relação com o contexto em que foram produzidos. O

livro expõe uma forma de condução do fazer pedagógico que, embora indique a participação do professor, na prática, expropria-o da tarefa de planejar e, portanto, de conhecer. Em consonância com Adorno e Horkheimer (1985), podemos dizer que os professores são direcionados a se identificarem com uma educação escolar perpassada pelo poder da indústria cultural e não pelo fortalecimento do indivíduo de modo a se opor à pressão exercida por ela.

As atividades e as orientações dirigidas ao professor nos permitem dizer que, por mais que as propostas sejam diversificadas, elas guardam semelhanças, ou seja, partilham o objetivo de desenvolver a criança que, desde a tenra idade, está preparando-se para ser um adulto bem adaptado aos valores, aos interesses, aos princípios da sociedade da livre concorrência e do individualismo transvertido de individualidade. As crianças são indivíduos modeláveis, que devem ser adequados às imposições da sociedade capitalista. Isso significa levar a criança a incorporar a ideologia da sociedade e a acatar as condições de vida como naturais, entendendo como exercício da cidadania a emissão de opiniões sobre questões de diferentes naturezas, bem como a apresentação de soluções para problemas enfrentados por sua comunidade.

O livro trabalha com campos de experiências a fim de desenvolver um conjunto específico de habilidades e de competências que se distanciam da formação humana e da autonomia. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017) e o material analisado, as habilidades e as competências são, na atualidade, os temas centrais da educação. Lançamos mão de raciocínios apresentados por Horkheimer e Adorno (1985), em *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, para entendermos que a BNCC (BRASIL, 2017), ao pautar o ensino em competências e em habilidades, faz com a finalidade de uniformizar, de padronizar, contrariando uma prática docente que preza pelo desenvolvimento da autonomia como descrito tanto no documento como no livro do professor. Para os autores, a falsa consciência impingida sobre a humanidade a dirige a acreditar que suas necessidades são satisfeitas pela indústria cultural.

Esvaziada de conhecimento, a principal função da educação infantil regride aquém daquela que foi a sua primeira função: cuidar. Isso porque, apesar de o trabalho pedagógico ser desenvolvido, o seu conteúdo acaba reduzindo-se à forma, já que a proposta prima pelo desenvolvimento de habilidades, como

empreendedorismo, liderança, capacidade de resolver problemas, competitividade, resiliência para ser emocionalmente capaz de suportar quaisquer tipos de controle e de pressão, dentre outros, cumprindo, assim, a função primeira de ajustar os sujeitos às condições da sociedade industrial desenvolvida, em que a preocupação com o humano não está em primeiro plano. Em contrapartida ao ensino que danifica a vida, Adorno (1995, p. 121) propõe que a educação das crianças, ainda na primeira infância, dirija-se “a uma autorreflexão crítica”, que proporcione experiências que as fortaleçam em relação às influências externas, para que, diante de conflitos de interesses, possam posicionar-se em favor da vida digna, do humano. Esse é um princípio educacional para evitar a barbárie que é, antes de tudo, uma questão política.

Para Adorno (1995), a formação cultural apesar de, em si, ser também ela pseudoformação, é indispensável para a constituição de indivíduos fortes, que compreendam como se constituem; que saibam, portanto, discernir controle de autonomia, formação para o ajustamento de formação para a autorreflexão, respeito ao outro de preservação das desigualdades. Nesses termos, o trabalho pedagógico proposto pelo livro do professor, ao partir das vivências das crianças para desenvolver habilidades e competências, sem ultrapassá-las, provavelmente trará pouca contribuição no sentido de uma formação para a emancipação. Atuará, isto sim, para moldar subjetividades destituídas da possibilidade de reflexão sobre a renúncia contínua imposta às pessoas, enquanto o que buscamos é a formação para resistirmos aos encantos da indústria cultural pela percepção de que, coincidentemente, ela oferece algo e, ao mesmo tempo, priva-nos da mesma coisa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O ensino pautado em habilidades e em competências presente na proposta apresentada pelo livro do professor exige das crianças a repressão de seus instintos para que, ainda bem pequenas, adquiram habilidades socioemocionais como estratégia para aniquilar as possibilidades de resistência ainda na infância. De acordo com Freud (2011), para que a civilização pudesse constituir-se tal como se configura, foi necessário à humanidade pagar um alto preço, reprimir seus instintos, gerando aquilo que o referido autor denominou “mal-estar na civilização”, o que significa dizer que a civilização se constitui mediante a resignação dos impulsos.

Nesse sentido, Adorno (1995) concorda com a perspectiva de Freud (2011) sobre o controle dos instintos, quando elucida que a sociedade, ao reprimir os impulsos humanos em virtude do seu desenvolvimento, gera a agressividade e o ódio, produzidos pela própria condição de subjugados.

Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação (ADORNO, 1995, p. 43-44).

Desse modo, o livro do professor vem atender às necessidades da sociedade atual, o que engloba suas orientações, suas propostas e suas atividades, sua ideologia e seus preceitos econômicos. Configura-se, portanto, como uma proposta que responde à necessidade de uma formação técnica de modo a viabilizar a crença de que está no sujeito individual a responsabilidade pelas condições de existência.

Nosso estudo aponta que quanto mais desenvolvida a sociedade, mais eficientes e organizadas são as formas de controle da subjetividade humana. No caso do material analisado, ele propõe um trabalho pedagógico que restringe a possibilidade de reflexões acerca dos valores sociais e da própria infância, concebendo a criança como um sujeito em fase de preparação para a vida adulta, que precisa ajustar-se para se autopreservar.

Diante do exposto, colocamos a seguinte questão: o que nós, professores, podemos fazer para proporcionar uma educação infantil rumo ao fortalecimento individual e com vistas à emancipação? Revogar o uso do livro do professor para a educação infantil seria o melhor caminho? Considerando que o livro é um dos recursos disponibilizados gratuitamente pelo PNLD e um dos poucos recursos disponíveis à grande parte dos professores, a questão não é privar o professor desse material, mas que os docentes tenham uma formação inicial e continuada que possa capacitá-los a enxergar o potencial de controle e de semiformação presente nesse material, bem como a visualizar as suas potencialidades para a formação que emancipa.

Desse modo, a formação inicial e continuada do professor prevista na LDB n.º 9.394/1996 se põe como elemento essencial para discussões no campo da educação, a julgar que está em processo de tramitação legal uma proposta de BNCC para a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, é primordial manter ávida a formação crítica, proporcionando o fortalecimento intelectual do professor e a apropriação de conhecimentos acerca da legislação educacional, bem como conhecer as políticas e os documentos norteadores da educação, para que, a partir desses elementos, o professor possa contrapor e interpretar as propostas educacionais que permeiam a sua formação.

Além disso, uma formação nessa perspectiva poderá contribuir também para que o professor interprete a concepção de formação humana que subjaz o livro que utiliza nas aulas, identificando as propostas apresentadas para a educação das crianças. Assim, podemos pensar em uma educação infantil que não se restrinja à formação de habilidades e de competências alinhadas à sociedade da competitividade, mas que tenha as suas ações pedagógicas voltadas à promoção do acesso à cultura. Dessa forma, professores e alunos poderão compreender como a cultura, em si, não significa uma formação para a emancipação, mas como também a ausência dela é igualmente semiformação.

A sociedade capitalista, para sua autoconservação, disseminou a ideia de que vivemos em uma democracia na qual todos têm acesso ao conhecimento e à liberdade de escolha. Entretanto, democratizou-se o acesso ao conhecimento e não verdadeiramente o conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio, a razão que deveria ser utilizada para o desenvolvimento humano, bem como para trazer condições de vida dignas a todos põe-se a serviço da sociedade industrial desenvolvida para aprimorar as formas de controle e para ocultar a dominação sobre a humanidade.

O livro do professor – que poderia contribuir para o desenvolvimento integral da criança, no sentido emancipatório – atua como mais um mecanismo de controle, ampliando a atuação da indústria cultural. A educação está danificada e produz a regressão do pensamento; apesar disso, ainda assim, está nela a possibilidade de oferecer aos sujeitos a formação que pode questionar a sociedade que, por não ser emancipada, não possibilita uma educação igualmente emancipadora. Nesse sentido, é fundamental que, desde a educação

infantil, nas suas devidas proporções e possibilidades, as crianças sejam orientadas a pensar e a questionar a cultura a que estão expostas, pois, conforme Adorno e Horkheimer (1973, p. 96-97),

Só uma consciência cultural que, já não tendo esperança de dar a humanidade a forma de liberdade e consciência, a entendo – Spengler – como algo análogo ao florescer e murchar dos vegetais, pode chegar a essa separação rigorosa entre Cultura, como produto e forma da alma, e Civilização, como exterioridade, absolutizando a primeira e pondo-a contra a segunda, e abrindo, com frequência, as portas ao verdadeiro inimigo – a barbárie.

Nesses termos, é condição para o processo de emancipação que os elementos que o favorecem se façam presentes desde a educação infantil. Isso requer não apenas a decisão de adotar ou não livros para o professor, de adotar ou não material apostilado, de estabelecer ou não rotinas, de iniciar ou não o processo de alfabetização na educação infantil, de alfabetizar letrando ou de o letramento ser o foco, de superar a querela entre os métodos sintéticos, analíticos e a desmetodização, dentre outros aspectos pedagógicos ligados à educação infantil; essa questão envolve a consciência de como a prática pedagógica, em diferentes níveis, incluindo a educação infantil e a formação de professores, atua como peça da engrenagem da ideologia da sociedade.

A compreensão sobre a relação entre a cultura e a civilização e sobre como nos constituímos como indivíduos é imprescindível para desvelar as formas pelas quais a sociedade exerce o seu controle de modo a nos mantermos voluntariamente seus fiéis aliados. Desse modo, podemos entender que a adaptação é necessária para que possamos sobreviver nessa sociedade, porém a educação não pode ocupar-se somente dela: como instituição social, espera-se que a escola atue no sentido de evidenciar como a adaptação ocorre, por quais motivos ocorre e como todos participam desse fenômeno. Essa seria uma contribuição da educação no caminho para a emancipação em uma sociedade em que o pensamento foi embrutecido pelo controle; em que a razão se tornou irracional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.119-138.

ADORNO, T. Wiesengrund. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia**: reflexões sobre a vida danificada. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2005.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Elementos do Antissemitismo: Limites do Esclarecimento. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985. P.139-171.

ALMEIDA, Shirlene Vieira de; LARA, Ângela Mara de Barros. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 106-117, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5247/art10_17.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

ALVES, Giovani Antonio Pinto. A natureza contraditória do Estado capitalista na era da financeirização. **Estudos de Sociologia**, v. 3, p. 149-153, 1999.

ALVES, Giovani Antonio Pinto. **Dimensões da reestruturação produtiva**: Ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: canal 6, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/drp.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo**: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação. São

Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, DF, 11 set. 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-11-17-16-17>. Acesso em: 20 set. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial, Washington, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n.º 22841-BR**. Brasil – Desenvolvimento na primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. Departamento de Desenvolvimento Humano. Brasil – Unidade de Gerenciamento do País. Região da América Latina e Caribe. Washington, DC, 2001. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/xtras/desenvolvimento_primeira_infancia.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARROS, Maria Leticia Pedroso Nascimento. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 58-80, 2012.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO AS QUESTÕES ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2004, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: AFASC, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n18p53/8077>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Campinas: Artmed, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1974.

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho; SILVA, Anilde Tambolato Tavares da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente. **Revista Ibero-Americana em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2032-2045, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/12926/8695>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto de lei n.º 8.869, de 05 de outubro de 2016.** Institui o programa criança feliz. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 out. 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21292775/do1-2016-10-06-decreto-n-8-869-de-5-de-outubro-de-2016-21292718. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 out 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024 – Linha de Base.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017: Divulgação dos principais resultados**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Dados estatísticos PNLD 2019**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração e da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, p.

3-23, 1991. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In: Por uma política do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92091/250349.pdf?sequenc e=1>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CAMPOS, Rosânia. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. *In: Reunião Anual da ANPEd*. Caxambú: Anped, 2008b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4396-int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/585/659>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. **Inter-Ação Revista Faculdade de Educação**, UFG, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 241-263, 2008. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/A-educac%C3%A7%C3%A3o-das-crianc%C3%A7as-pequenas-como-estrat%C3%A9gia-para-o-alivio-da-pobreza.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://pct.capes.gov.br/teses/2007/968930_5.PDF. Acesso em: 18 jan. 2019.

CARNEIRO, Roberto. Educação 2000. Sobre conhecimento e aprendizagem para o novo milênio. **Revista PRELAC**, Chile: Unesco, ano 1, p. 25-44, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145494>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CORDI, Angela. **Pé de brincadeira**: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses de idade: livro do professor da educação infantil. Curitiba: Positivo, 2018.

COSTA, Jean Mario Araújo. A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. *In*: COUTO, Maria Cunha (Org.). **Gestão educacional nos municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 119-163.

CUNHA, Flávio; HECKMAN, J. James. Capital humano. *In*: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. (Coord.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 11-33.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 nov. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470. Acesso em: 20 ago. 2018.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. La educación del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.

FANFANI, Tenti Emílio. Algumas dimensões da profissionalização dos docentes: representações e temas da agenda política. **Revista PRELAC**, Chile: Unesco, ano 1, p. 85-103, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145494>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 169-195.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Agenda pela infância 2015-2018**. Brasília, 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Unicef**: 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza. 01 ago. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-6-em-cada-10-criancas-e-adolescentes-brasileiros-vivem-na-pobreza/>. Acesso em: 18 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Tradução: Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 01 dez. 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências: contribuições para a formação docente.** Maringá, PR: Eduem, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00234.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; Crochík, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático: para os anos iniciais do ensino fundamental.** Maringá: Eduem, 2018.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, 2009.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: “Que é esclarecimento” (“Aufklärung”)?** Textos seletos. Tradução: Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O educador como lugares de infância na educação infantil. *In*: MELLO, Sueli Amaral; SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Maria Cleonice (Org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência.** São Carlos: EduFSCar, 2019. p. 33-45.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século, 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. p. 34-53. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 20 abril 2018.

MACHADO, Ana Luiza. Apresentação. **Revista PRELAC**, Chile: Unesco, ano 1, p. 3, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145494>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação. Introdução**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. A responsabilidade da ciência. Tradução: Marília. Mello. Pisani. **Scientiae Studia**, v. 7, n. 1, p. 158-164, 2009.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 73-104.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

NAKATA, Natasha Yakari Schiavinato; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O trabalho pedagógico de professores no universo da educação infantil: Teoria Crítica como possibilidade emancipatória do ensino. **Revista: HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652985>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MORENO, Ana Carolina. Gasto do PIB em educação para de cair no Brasil, mas investimentos por aluno segue estagnado, diz estudo da OCDE. **O GLOBO**, G1-São Paulo, 11 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/11/gasto-do-pib-em-educacao-para-de-cair-no-brasil-mas-investimento-por-aluno-segue-estagnado-diz-estudo-da-ocde.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação e linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 05 nov. 2020.

NOMA, Kimiko Amélia. História das políticas educacionais para América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 105-133.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan De; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos Antônio. Indústria cultural e semiformação: democracia e educação sob ataque nos países ibero-americanos à luz da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1883-1898, 2019.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 02 jan 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 40-422, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, Niterói, RJ, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: http://periodicos.uff.br/revistamovimento_teste/article/download/20909/12384. Acesso em: 18 fev. 2019.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. Reflexões sobre a noção de experiência na obra de Walter Benjamin. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 3, p. 151-165, 2019.

SFORNI, Marta Sueli. Escola pública e feminização docente. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e Educação no Brasil"**, 4., 1997, Campinas: Unicamp, 1997. p. 743-754.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de, LARA, Ângela Mara

de Barros (Org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 105 - 133.

SHIROMA, Oto Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9665/8886>. Acesso em: 12 set 2018.

UNESCO; PRELAC. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe: uma trajetória regional em direção à Educação para Todos. **Revista PRELAC**, Chile: Unesco, ano 1, 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por. Acesso em: 10 jan. 2019.

VYGOTSKY, Lev. Semionoviych. La prehistoria del desarrollo del language escrito. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de publicaciones del. M.E.C y Visor Distribuciones, 2000. p.183-206.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

PUCCI, Bruno.; ZUIN, Antônio A. Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton Adorno. **O poder educativo do pensamento crítico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.