

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**SISTEMAS DE APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ADAPTATIVA**

LUANA GRAZIELA DA CUNHA CAMPOS

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**SISTEMAS DE APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ADAPTATIVA**

Dissertação apresentada por Luana Graziela da Cunha Campos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch

Coorientadora:

Prof.^a Dr.^a Glaciane Cristina Xavier Mashiba

MARINGÁ
2022

FICHA CATALOGRÁFICA:

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

C198s

Campos, Luana Graziela da Cunha

Sistemas de apostilamento na educação infantil : a padronização da formação adaptativa / Luana Graziela da Cunha Campos. -- Maringá, PR, 2022.
203 f. figs., tabs.

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 Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação infantil - Aprendizagem. 2. Educação infantil - Material didático. 3. Educação infantil - Sistema de apostilamento - Ideologia capitalista. 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 Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 372.21

LUANA GRAZIELA DA CUNHA CAMPOS

**SISTEMAS DE APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ADAPTATIVA**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Glaciane Cristina Xavier Mashiba
(Coorientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Furlan de Oliveira – UEL –
Londrina

Prof. Dr. José Mateus Bido – UEM

Data de Aprovação
15/03/2022

Dedico este trabalho a Deus e aos maiores amores da minha vida, meus pais, meu esposo e minha família, que nunca mediram esforços para que eu pudesse experienciar uma formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência, pela saúde e pelas oportunidades que tive durante a minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Aos meus pais, Ronaldo e Eloisa que, além de me ensinarem o valor do estudo, fizeram de tudo para que eu pudesse experienciar processos formativos.

Ao meu esposo, Leonardo, e à minha família, por sonharem comigo os meus sonhos e ajudarem-me em tudo que precisei.

Aos meus amigos, por apoiarem-me mesmo nas minhas ausências e vibrarem comigo em cada conquista.

À minha avó Neusa (In memoriam), às minhas tias, aos meus tios, aos meus primos e primas, que me apoiaram e ajudaram-me no que estava ao alcance deles.

Aos meus dois sobrinhos-afilhados, Murilo Gabriel e Davi. Eles são a inspiração para que eu não deixe de lutar por uma educação que contribua para a constituição de um mundo humanizado.

À minha orientadora, Maria Terezinha Bellanda Galuch, por aceitar guiar-me neste processo e, mesmo diante das minhas limitações, orientar-me com maestria. Obrigada por, além dos conhecimentos, ter compartilhado um pouco da sua infinita humanidade. À minha coorientadora, Glaciane Cristina Xavier Mashiba, por guiar-me durante a graduação, transmitindo-me conhecimentos, apreço pela educação e por sonhar comigo os meus sonhos. Agradeço às minhas duas orientadoras por serem para mim exemplos de dignidade, de humanidade e de educação. Que muitas pessoas possam ter a mesma honra que tive. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos professores que aceitaram participar da banca de qualificação, pelos ensinamentos para este trabalho e para além dele - para minha vida.

À sociedade e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por financiarem a bolsa que oportunizou a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e aos professores que compartilharam comigo conhecimentos tão essenciais. Ao Hugo Alex da Silva, secretário do Programa, por toda atenção e disponibilidade a mim dedicadas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica, com quem tanto aprendi: Analice Czyzewski, Cleonice A. Raphael, Diego da

Costa, Eduardo Sanches, Eduardo Gilioli, Haira Ribas, Jéssica Maquiaveli, José Mateus Bido, Josiane Lobachinski, Leila Sassine, Letícia Izepepe, Rui Bragado, Rubiana Brasílio e Vinícius de Freitas.

“Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano” (BENJAMIN, 2007g, p. 87).

CUNHA, Luana Graziela da Cunha Campos. **SISTEMAS DE APOSTILAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ADAPTATIVA**. nº de folhas 204. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador(a): Maria Terezinha Bellanda Galuch. Co-orientador(a): Glaciane Cristina Xavier Mashiba. Maringá, 2022.

RESUMO

Os sistemas de apostilamento são um conjunto de produtos educacionais que reúne material do professor, livro da criança, assessoria pedagógica, cursos de formação continuada, instrumentos de avaliação dos conteúdos, dentre outros itens. A adoção desses sistemas na educação básica não é recente, todavia tem crescido na rede pública de ensino, especialmente na educação infantil, já que até 2022 a educação infantil não recebia livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá e no Grupo de Pesquisas “Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica”, tem como objetivo compreender o modelo formativo que orienta a proposta de prática pedagógica de sistemas apostilados destinados à educação infantil. Metodologicamente, o trabalho se desenvolve à luz da Teoria Crítica da Sociedade e outras produções que foram necessárias para a investigação. Propôs-se analisar o sistema de apostilamento adotado por um município do Núcleo Regional de Educação de Cianorte, na região noroeste do estado do Paraná, mediante as seguintes categorias de análise: A ideia da forma; A criança cidadã: o ser de direitos e de deveres; O brincar; Os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem. Observa-se que a proposta do sistema de apostilamento analisado direciona desde o planejamento à prática pedagógica em sala de aula. O estudo revela que a proposta de formação adotada pelo sistema de apostilamento relaciona-se às demandas da sociedade, portanto analisar o conhecimento valorizado na escola é pensar a sociedade. O capitalismo, como estrutura social vigente, envolve aspectos políticos, educacionais e econômicos. Nesse sentido, observa-se que o sistema de apostilamento, como um dos mecanismos da indústria cultural, concorre para formar para o ajustamento dos sujeitos à sociedade vigente, apesar de esta forma de organização social ser um obstáculo para que todos tenham a possibilidade de viver com dignidade, ressaltamos que diante de uma intervenção docente há alguns pontos que podem ser explorados com vistas a experiência. Como proposta de fazer pedagógico, o brincar, que seria a atividade fundante da educação infantil, é minimizado, mediante a padronização e a ênfase no registro das atividades, revelando a sobreposição da forma, em detrimento do conteúdo, bem como a primazia da vivência em vez da experiência que poderia levar à formação para a emancipação.

Palavras-chave: Educação; Formação; Material didático; Mercadoria; Aprendizagem.

CUNHA, Luana Graziela da. **APOSTILLE SYSTEMS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE STANDARDIZATION OF ADAPTIVE TRAINING.** n° de folhas 204. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Co-supervisor: Glaciane Cristina Xavier Mashiba. Maringá, 2022.

ABSTRACT

The apostille systems are a set of educational products that bring together teacher material, children's books, pedagogical advice, continuing education courses, content assessment instruments, among other items. The adoption of these systems in basic education is not recent, however it has grown in the public education network, especially in early childhood education, since until 2022 early childhood education did not receive textbooks from the National Book and Teaching Material Program. This research, developed in the Graduate Program in Education at the State University of Maringá and in the Research Group "School Education, Training and Critical Theory", aims to understand the formative model that guides the proposal of pedagogical practice of textbook systems intended for to early childhood education. Methodologically, the work is developed in the light of the Critical Theory of Society and analyzes an apostille system adopted by a municipality of the Regional Center for Education of Cianorte, in the northwest region of the state of Paraná, through the following units of analysis: The idea of form ; The citizen child: the being of rights and duties; Playing; The paths of the pedagogical proposal: experience, living and language. It is observed that the proposal of the analyzed apostille system directs from the planning to the pedagogical practice in the classroom. The study reveals that the training proposal adopted by the apostille system is related to the demands of society, so to analyze the knowledge valued at school is to think about society. Capitalism, as a current social structure, involves political, educational and economic aspects. In this sense, it is observed that the apostille system, as one of the mechanisms of the cultural industry, contributes to training subjects to adjust to the current society, despite the fact that this form of social organization is an obstacle for everyone to have the possibility of living with dignity. Emancipation through activities that focus on living at the expense of experience. As a pedagogical proposal, playing, which would be the founding activity of early childhood education, is minimized, through standardization and emphasis on recording activities, revealing the overlapping of form, to the detriment of content, as well as the primacy of experience in instead of the experience that could lead to training for emancipation.

Key words: Education; Formation; Courseware; Merchandise; Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Apostila da criança de acordo com as suas unidades.....	130
Tabela 2: As atividades: os aspectos trabalhados.....	131
Tabela 3: As atividades: comandos/ações.....	133
Tabela 4: As unidades temáticas.....	135

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Figura 1: O kit completo.....	125
Figura 2: Guia do professor.....	125
Figura 3: O livro da família.....	127
Figura 4: O livro-calendário.....	128
Figura 5: A apostila da criança.....	130
Figura 6: unidade 3 - atividade 3, p. 36.....	177
Figura 7: unidade 5 - atividade 2, p. 57.....	179
Figura 8: unidade 7 - atividade 7, p. 86.....	180
Figura 9: unidade 8 - atividade 2, p. 91.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apostila “Guia do Professor” (parte I).....	126
Quadro 2: Apostila “Guia do Professor” (parte II).....	127
Quadro 3: Livro da Família.....	128
Quadro 4: Livro-Calendário.....	129
Quadro 5: Unidade 1.....	154
Quadro 6: As brincadeiras.....	160
Quadro 7: brincadeiras obrigatórias e baú de ideias.....	161
Quadro 8: Unidade 10.....	161
Quadro 9: Âmbitos de experiência – material do professor.....	175
Quadro 10: Eixo: 1.1 Conhecimento de si mesmo e do próprio corpo.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático.....	9
MEC- Ministério da Educação Brasileira.....	22
SNEL- Sindicato Nacional dos Editores de Livros.....	22
USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.....	22
COLTED- Comissão do Livro Técnico e do Livro didático.....	22
FNDE- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.....	23
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	18
BNCC- Base Nacional Comum Curricular.....	27
PNE- Plano Nacional de Educação.....	27
ONU- Organização das Nações Unidas.....	56
DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	29
BM- Banco mundial.....	39
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.....	80
BRICS- Conjunto de cinco grandes países considerados emergentes.....	42
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.....	39
CF- Constituição Federal do Brasil.....	71
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.....	71
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.....	73
DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	73
SOME- Sistema Objetivo Municipal de Educação.....	108
NAME- Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino.....	108
SABE- Sistema Aprende Brasil de Ensino.....	108
SEFE- Sistema Educacional Família e Escola.....	109

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL

Eu, Wesley Mateus Dias, portador do RG:12.421.383-5, graduado em Letras-Português pela UNESPAR. Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que realizei a correção gramatical do trabalho de dissertação intitulado “Sistemas de apostilamento na educação infantil: a padronização da formação adaptativa” de autoria de Luana Graziela da Cunha Campos aluna da Universidade Estadual de Maringá.

Por ser verdade, firmo a presente via.



Maringá, PR, 10 de maio de 2022.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. INDÚSTRIA CULTURAL, RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SISTEMA DE APOSTILAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	30
2.1 Mecanismos de controle: indústria cultural e razão iluminista.....	30
2.2 Padronização: a reprodutibilidade técnica e o sistema de apostilamento.....	41
2.3 Experiência e vivência em Walter Benjamin: percorrendo sentidos.....	54
3. ORGANISMOS INTERNACIONAIS, EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA CIDADÃ.....	66
3.1 A educação e as propostas de organismos internacionais.....	66
3.2 Direitos e deveres da infância.....	84
3.3. Educação Infantil: mudanças históricas, legais e pedagógicas.....	91
3.4. A educação infantil brasileira e sua organização pedagógica.....	102
4. PROPOSTA FORMATIVA NO SISTEMA DE APOSTILAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COLEÇÃO BRINCAR E PENSAR.....	112
4.1 Caracterizando o material.....	112
4.2 A ideia da forma.....	121
4.3 Orientação aos docentes.....	126
4.4 A criança cidadã: o ser de direitos e deveres.....	134
4.5 O brincar.....	148
4.6 Os caminhos da proposta pedagógica: vivência, experiência e linguagem...	160
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	185

1. INTRODUÇÃO

O vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá e ao Grupo de Pesquisa Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica foi importante para a compreensão dessa temática nos âmbitos científico e educacional. Conforme Luna (2009), a escolha de um tema de pesquisa científica deve observar o histórico de pesquisas acerca dele, pois uma temática sem passado dificilmente terá futuro. Diante disso, justifica-se o interesse pelo sistema de apostilamento por ser uma temática cujo histórico remete ao livro didático.

No âmbito educacional, pela crescente utilização de sistemas apostilados em diferentes etapas da educação básica, compreendemos que grande número de crianças e de adolescentes está tendo parte ou a totalidade de sua formação guiada por tais materiais. Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos: que perspectiva formativa subjaz esses materiais? Que sujeito se deseja formar?

Ao serem adotados materiais apostilados na educação, a prática pedagógica é reorganizada conforme esses recursos didáticos, evidenciando uma concepção de formação para a criança. Esse aspecto nos leva a pensar que desde a primeira etapa da educação básica uma proposta formativa está sendo implementada via sistemas apostilados, sem vínculo ao PNLD.

Discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa levaram-nos a refletir sobre a preocupação de Adorno (1970a) acerca da formação desde a primeira infância, para que se possa almejar uma educação contra a barbárie. Considerando-se que nos materiais apostilados há uma proposta de formação, faz-se necessário estudar tais sistemas e seus materiais, de modo a desvelar a concepção de educação que os orientam. Quando iniciamos nossa atuação na educação infantil na rede pública de ensino, deparamo-nos com a implantação do trabalho com apostilas e, por decorrência, com a reorganização do planejamento, da prática pedagógica e dos cursos de formação continuada dos professores em conformidade com o material adotado. Nesse contexto, passamos a pensar sobre quais seriam os possíveis motivos da adoção de materiais apostilados para a educação infantil, ou seja, para crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ao atuarmos em outra instituição de educação infantil, agora uma instituição ligada ao terceiro setor, percebemos que o uso de sistema apostilado de ensino não se limita ao ensino público, tornando nossas indagações mais frequentes a respeito da utilização de materiais apostilados que, inclusive, requer um grande investimento

de recursos públicos municipais, uma vez que a educação infantil é de responsabilidade dos municípios.

Pelos motivos pontuados, elencamos como objeto de pesquisa o sistema de apostilamento na educação infantil, intencionando responder à seguinte problemática: qual o modelo formativo implícito no sistema de apostilamento proposto para a educação infantil?

Diante das considerações expostas acerca do apostilamento e de sua expansão e dos conceitos do referencial teórico, elencamos como hipótese que o sistema de apostilamento serve à lógica capitalista e por isso intenta formar um sujeito adaptado por meio de uma formação que oferece os produtos da indústria cultural.

Para responder à pergunta desta pesquisa, traçamos como objetivo geral: compreender o modelo formativo implícito na proposta de educação infantil presente no sistema de apostilamento. Além desse, foram traçados três objetivos específicos, desenvolvidos respectivamente nos capítulos de um a três: o primeiro é apontar o conceito de criança que, ao longo da história, constituiu-se como cidadã; o segundo objetivo é entender a relação entre o sistema de apostilamento e a sociedade na qual está inserido; o terceiro é analisar o modelo formativo que orienta a proposta de prática pedagógica presente no material do aluno de um sistema de apostilamento.

Na revisão de literatura, observamos várias pesquisas acerca do tema no estado de São Paulo, diferentemente do encontrado no Paraná e, sobretudo, na região noroeste desse estado. Desse modo, optamos pela apostila mais utilizada no Núcleo Regional de Educação de Cianorte para a etapa da Educação Infantil de 0 a 5 anos, que corresponde à primeira infância.

Para a análise desse sistema de apostilamento a Teoria Crítica da Sociedade será o referencial teórico que norteará essa investigação, no entanto, para a discussão proposta também dialogamos e apresentamos produções de outros autores. A Teoria Crítica tem como atividade elementar a busca por compreender a essência do capitalismo, ou seja, como é organizado socialmente, como afeta as relações, políticas, educacionais, na família, na religião, na estrutura do Estado e nos demais âmbitos da sociedade. Dessa ação do capitalismo há a característica da troca mercantil, essa age socialmente subordinando todas as crenças e valores à serviço de sua lógica (NOBRE, 2011).

De acordo com Nobre (2011), a Teoria Crítica são as lentes pelas quais é possível analisar as estruturas sociais existentes nas quais há os elementos

potenciais para emancipação e os desafios para tornar real essa emancipação. Isto é, nas estruturas sociais há tanto os limites quanto à possibilidade para a emancipação, e a Teoria Crítica tomada como fundamento auxilia a compreensão desses fatores. Essa assume uma postura crítica diante do “[...] conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender”. (NOBRE, 2011, p. 33).

Desse modo, analisar a educação à luz da Teoria Crítica é buscar compreender como o capitalismo se articula e se fortalece nos diversos setores. Ao mesmo tempo, compreender os limites é também perceber as possibilidades para a superação da lógica estabelecida. Conforme Benjamin (2018), é buscar na atualidade lacunas para a realização da experiência contrária aos ditames capitalistas.

Diante do exposto, os capítulos que se seguem foram organizados da seguinte forma. Nosso percurso, parte da busca em compreender como os elementos da sociedade capitalista se relacionam com o sistema de apostilamento e, por conseguinte, com a formação. A indústria cultural atua para direcionar os modos de vida nessa sociedade, no sentido da manutenção da estrutura vigente. O sistema de apostilamento é uma mercadoria da indústria cultural, elaborada pela lógica da racionalidade instrumental, isto quer dizer que ele não se dissocia da estrutura que o fomenta. E qual a importância disso para a educação? Se o sistema de apostilamento está alinhado à ideologia capitalista, há por meio dele a solidificação da pseudoformação.

No segundo capítulo, discutimos sobre a ideia de criança cidadã, aquela que foi ao longo da história adquirindo direitos e deveres na sociedade. Quem é essa criança cidadã que teve seus direitos delineados ao longo do tempo, por meio das propostas de organismos internacionais não neutros que possuem um projeto formativo que se apresenta em cada documento?

Essa criança tem direito à educação, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica. Percorrer os documentos e legislações que nortearam e norteiam a educação infantil é compreender como esse processo ocorreu e sua proximidade com as necessidades do capitalismo. É isso que direciona a organização educacional no Brasil.

Dar atenção a tais documentos é não deixar de perceber que há um projeto maior que resulta no modelo de sujeito ideal. As práticas que ocorrem em sala de aula, sejam elas para fortalecer ou para resistir ao capitalismo, fazem parte de um conjunto

de intencionalidades. Além disso, não se pode ignorar a constituição dessa criança cidadã e que apesar dos avanços no que tange aos seus direitos há também as limitações.

No terceiro capítulo, analisamos o material de um sistema de ensino, intencionando compreender o modelo formativo que perpassa a proposta. Qual o conteúdo das atividades propostas? Que concepção de desenvolvimento está presente nessas atividades? Para a realização da análise foram organizadas as seguintes unidades de análise: a ideia da forma; a criança cidadã: o ser de direitos e de deveres; o brincar; os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem. Com a crescente adesão de sistemas de apostilamento, por meio dessas unidades de análise, perceber o projeto formativo do sistema de apostilamento, é entender como implicitamente e por diversos meios a educação é direcionada para um tipo de sociedade, ou para manutenção do capitalismo ou para resistência a ele.

Em 2010, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) financiou uma pesquisa intitulada “Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local”, sob a coordenação da professora Theresa Adrião. A pesquisa buscou, em um primeiro momento, quantificar as cidades que adotaram sistemas apostilados privados de ensino entre os anos de 2010 e 2011. A pesquisa destaca que as parcerias público-privadas têm aumentado, ocorrendo principalmente por meio de assessorias para a organização da educação, a oferta de cursos de formação continuada e a aquisição de sistemas de ensino.

Segundo Adrião (2011), os sistemas de ensino compreendem vários produtos que são elaborados pelas redes privadas e organizam setores que intencionam a venda de materiais para as prefeituras. Além das apostilas, são comercializados cursos para professores e diretores, avaliações para os alunos, atividades e verificação do desempenho dos docentes por meio de plataformas digitais.

Até 2009, o Conhecimento Orientando Conquistas (COC), o Objetivo e o Positivo eram os cursinhos pré-vestibulares e os sistemas apostilados com maior destaque. Todavia, em 2010, os dados já apontavam o crescimento do Grupo Abril, a quem pertencem o Sistema de Ensino SER e Sistema Anglo, bem como as editoras Ática e Scipione. Posteriormente, um dos maiores sistemas de ensino, o grupo inglês Pearson, adquiriu o sistema COC. Outro sistema em evidência é o da Editora

Moderna, denominado Sistema UNO, que além dos serviços de apostilados, tem o AVALIA Educacional, que oferece análise de escolas e de sistemas (ADRIÃO, 2011).

A fusão do Sistema COC e do Grupo Pearson, segundo Miranda e Martins (2016, p. 1), representa a frequente “concentração e centralização do capital” e uma estratégia para o domínio de mercado, ou seja, as fusões são mecanismos para intensificar a riqueza nas mãos de poucos e legitimar interesses privados como se fossem interesses comuns.

Na atualidade, a adesão de municípios a sistemas apostilados de ensino continua em movimento ascendente. De acordo com matéria publicada pela revista *Carta Capital*, em 2014, trata-se de uma ação que agrada às famílias e contribui para a elevação no Índice da Educação Básica (Ideb). A favor dos sistemas de ensino, os argumentos são também que as apostilas proporcionam condições melhores aos docentes, visto que as atividades a serem desenvolvidas nas aulas, os materiais de apoio e os textos estão prontos, restando ao professor definir a ordem cujas atividades e textos serão trabalhados. Todavia, docentes, alunos e gestores de municípios destacam que a organização padronizada dos materiais significa um engessamento (RODRIGUES, 2014).

A matéria ainda apresenta que dos 5570 municípios em todo o Brasil, 142 optaram por não aceitar os livros enviados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a etapa do Ensino Fundamental, justificando, assim, a aquisição de materiais de sistemas particulares. O estado de São Paulo demonstra bem tal cenário, pois “um em cada quatro municípios substitui os livros gratuitos por apostilas de sistemas particulares em ao menos uma das etapas de ensino” (RODRIGUES, 2014, p. 1).

Em entrevista com discentes, docentes e gestores da cidade de Jaguariúna (cidade que adota sistemas apostilados), os primeiros apontamentos são positivos, porém, no decorrer da conversa alguns citam limites dos materiais, por exemplo, uma aluna afirma que só se identifica com os exercícios de matemática; outra afirma que não aprecia os exercícios de língua portuguesa sobre alguns conteúdos de gramática, mas gosta das redações, contudo só há atividades de redações no fim do bimestre. Uma professora de inglês explicou que, apesar de gostar do material, sente que as apostilas presumem um certo nível de conhecimento por parte dos estudantes que eles não têm (RODRIGUES, 2014).

A *Carta Capital* também entrevistou o secretário de Educação de Jaguariúna, o qual afirma ser assertivo o uso das apostilas, inclusive diz que as notas do Ideb melhoraram após a aquisição desses materiais. Disse, ainda, que frequentemente a Secretaria enfrenta dificuldades com licenças de professores, e que a adoção de apostilas facilita o trabalho do professor que assume a turma. Outro argumento a favor do uso de apostilas é que, em caso de transferência de alunos, com a utilização do mesmo material por toda a rede de ensino municipal, os alunos não enfrentam problemas para acompanhar a nova classe (RODRIGUES, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) prevê a educação infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo às crianças de até cinco anos o direito educacional como nas demais etapas. A ampliação do uso de apostilas no ambiente escolar atingiu a educação infantil. Pesquisas como a de Damaso (2015), evidenciam um crescimento de 54% entre os anos de 1998 e 2010 de adesão aos materiais apostilados nessa etapa da educação básica, revelando a importância de pesquisas voltadas a essa questão.

Por mais que um número expressivo de prefeituras optem por não aderir ao PNLD, continua havendo a adesão de diversos municípios ao Programa para os anos iniciais do ensino fundamental. Já para a educação infantil, até o ano de 2021, o Programa distribuiu livros de literatura, inclusive, como ação cujo início é recente, ou seja, a partir de 2017. O aumento da adesão a materiais apostilados por redes municipais aponta que muitas crianças e adolescentes estão tendo parte ou a totalidade de sua formação permeada por tais materiais. Diante disso, surge a preocupação pela investigação sobre os sistemas de apostilamento para a educação infantil.

A adoção das apostilas utilizadas pelas crianças é acompanhada pela aquisição de material para o professor e para as famílias, bem como pela aquisição de assessoria pedagógica. Foi isso que pudemos vivenciar nas duas instituições de educação infantil em que atuamos como docente. Esse fato fez com que voltássemos a atenção ao apostilamento na educação infantil e observássemos que se trata de um fenômeno em expansão, como revelam pesquisas de Adrião (2011) e de Damaso (2015).

O uso de materiais pedagógicos na educação pública não é recente. Todavia, os sistemas apostilados entram na educação pública, como substitutos e também como complementares aos materiais didáticos do PNLD.

O uso de materiais didáticos no Brasil teve início em 1930, como explicam Freitag, Motta e Costa (1987). Os autores destacam tal data por compreenderem que ela representa o contexto no qual o Brasil ampliou uma política consciente da educação representada por um caráter progressista, objetivando cenários democráticos.

As ações acerca da divulgação e da distribuição de livros de utilidade educacional ocorreram no período do Estado Novo, apontando para uma educação científica e cultural por meio da criação do Instituto Nacional do Livro, em 1937, vinculado ao MEC. Algumas de suas atribuições eram a elaboração de caminhos para a consolidação dos livros didáticos, firmando parcerias com outros órgãos e instituições que produziam e distribuíaam os livros (FREITAG; MOTTA, COSTA, 1987).

No que concerne às legislações, a primeira lei para regulamentar o livro didático foi o Decreto-lei 1006, de 30 de dezembro de 1938, que firmou o livro didático como “os compêndios e os livros de leitura de classe [...] que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (BRASIL, 1938, página única). O presente Decreto-lei criou a Comissão Nacional do Livro, determinando que somente os livros autorizados previamente pela Comissão poderiam ser utilizados nas escolas do país, além disso, poderia propor às editoras a produção de novos livros didáticos. Freitag, Mota e Costa (1987) destacam que o papel primordial da Comissão era o domínio político-ideológico, em vez do olhar didático sobre os livros, uma vez que, ao analisar os quesitos previstos pelo decreto para a aprovação dos livros, poucos deles estavam relacionados aos aspectos didáticos.

Os livros didáticos surgem no contexto da produção do trabalho pelo viés fordista. Dessa forma, ao pensar no cunho ideológico dos materiais, é importante compreender o que se defendia no contexto. Henry Ford (1967) defendeu que o aumento da produção era necessário, todavia, a ampliação da produção requeria, proporcionalmente, a expansão nas vendas. Ao perceber que ao passar o dia todo trabalhando não restava tempo para as pessoas consumirem, propôs a redução na jornada de trabalho.

O trabalho foi visto por essa proposta como central. Ford (1967) afirma que somente por meio do trabalho os indivíduos alcançariam a felicidade, razão pela qual os homens deveriam compreender que esse seria o caminho para o desenvolvimento

da sociedade: quanto mais os trabalhadores fossem capazes de produzir, mais a sociedade avançaria.

Ao surgir em tal contexto, as propostas sistematizadas nos livros didáticos exprimiam a lógica produtiva, então privilegiavam a disciplina, requisito essencial para a alta produtividade, o apreço pelo trabalho, pelo nacionalismo e a conformidade à organização social vigente. O Artigo 20, do Decreto-Lei 1006, indicava aspectos que poderiam reprovar os livros didáticos. Dentre eles, contava o seguinte: o livro “que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais”.

Durante o Regime Militar foram firmadas parcerias entre os governos brasileiros e americanos, com destaque para o acordo entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), firmado em 1967, sob a denominação de “Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais” que resultaram na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro didático (Colted).

A parceria tinha por objetivo a distribuição gratuita de 51 milhões de livros para os alunos brasileiros no tempo máximo de três anos. Nessa parceria as funções não foram distribuídas de forma igualitária; as funções de execução ficaram a cargo do MEC e do SNEL, já as funções de planejamento, de composição, de produção, de edição e de distribuição ficaram a cargo da Usaid (ROMANELLI, 1986). Freitag, Motta e Costa (1987) enfatizam que, à época do acordo, críticos da educação já apontavam que a parceria implicava o domínio dos Estados Unidos sobre os livros didáticos brasileiros.

Em 1971, mediante o Decreto n.º 68.728, as funções da Colted foram assumidas pelo Instituto Nacional do Livro, que passou a ter a incumbência de orientar, de encaminhar e de executar as ações do MEC acerca da produção e da melhoria da distribuição de livros técnicos e didáticos, anteriormente a cargo da Comissão (BRASIL, 1971). No que se refere ao conteúdo pedagógico, Filgueiras (2015) afirma que os livros didáticos foram elaborados de acordo com os projetos pedagógicos daquele cenário, contemplando

[...] o movimento da Matemática Moderna, do ensino de Ciências por meio da observação e da experiência, o método concêntrico utilizado em Estudos Sociais e o fim do método silábico de alfabetização, com a compreensão da língua como veículo de comunicação (FILGUEIRAS, 2015, p. 94).

Em 1985, o Decreto n.º 91.542 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a distribuição de livros didáticos a todos os alunos do 1.º grau das escolas públicas no Brasil (BRASIL, 1985). Após a sua instituição, esse programa passou por diversas mudanças, como em 1992 que, diante da falta de recursos financeiros, houve a distribuição apenas até a 4.ª série; em 1993, uma resolução do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) determinou a destinação de recursos para investir nos livros didáticos de modo a atender a todos os estudantes (FNDE, 2021).

Progressivamente, a distribuição de livros para toda a educação básica pública foi alcançada; em 1995, foram incluídas as disciplinas de matemática e de português; em 1996, de ciência; em 1997, de geografia e de história. O ano de 1996 foi o marco do processo de análise dos livros inscritos para a seleção do Programa, mediante a publicação do “primeiro Guia de Livros Didáticos” destinados, até o momento, de 1.ª à 4.ª série, cujas análises seguiam os aspectos definidos pelo MEC. Essa organização foi sendo alterada e ampliada para todas as séries/anos, estando em vigência até os dias atuais (FNDE, 2021).

Seguindo o caminho percorrido pelos livros didáticos, as apostilas têm alcançado espaço no ambiente escolar. O surgimento desse material remonta aos cursinhos pré-vestibulares. De acordo com Whitaker (2010), os exames vestibulares iniciaram-se por volta de 1910 com a criação das provas de seleção para o ingresso no ensino superior, todavia, somente em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, foram denominados como “Exames Vestibulares”. Por volta de 1920, diante do aumento da procura pelo ingresso no ensino superior, surgiu a preocupação com a preparação dos alunos para os exames vestibulares e, conseqüentemente, foram sendo criados os chamados “cursinhos preparatórios para os vestibulares”, no início, destinados mais aos cursos de Medicina, de Direito e de Filosofia.

Segundo Whitaker (2010), por volta dos anos 1970, houve grande disseminação de empresas que ofereciam os cursinhos pré-vestibulares que já se mostravam lucrativos, tendo em vista o interesse da classe média pelo ensino superior. Cada faculdade tinha a permissão de realizar o seu próprio exame vestibular, porém o número elevado de reprovações favoreceu a criação de redes de “colégios particulares, cursinhos preparatórios e cursos universitários” (WHITAKER, 2010, p. 20).¹

¹ Além das apostilas para os cursinhos pré-vestibulares, na relação de materiais apostilados, tivemos aqueles destinados aos cursos por correspondência. Nesse sentido, a primeira apostila brasileira

A aprovação em vestibulares de candidatos que frequentaram os cursinhos preparatórios dava demonstrações de que as apostilas eram eficazes. Carmagnani (1999) explica que o cenário de limitações do Estado com a educação oportunizou que as redes privadas percebessem possibilidades de expansão de seus serviços com a venda de apostilas também para a rede pública, sob a defesa de que os valores dos livros didáticos no Brasil eram altos em relação à sua qualidade. Dizia-se, ainda, que os livros não abordam os conteúdos previstos pelas escolas em particular, como a proposta pedagógica e as soluções para dificuldades dos discentes, razão pela qual as apostilas foram ganhando espaço nesse âmbito.

Segundo Adorno (1970a), o papel primordial da educação deve ser o de evitar a barbárie. Para o autor, há fatores que permitiram Auschwitz e que enquanto esses fatores se fizerem presentes, há a possibilidade de diversas formas de regressão. Desse modo, uma educação que caminha contra a barbárie precisa privilegiar a percepção por parte das pessoas dos fatores de regressão, oportunizar que elas os compreendam, buscando evitar sua repetição. Adorno (1970a) enfatiza que a educação precisa desenvolver a consciência de modo que o sujeito possa refletir sobre seus próprios atos, perceber suas manifestações de violência para modificar suas ações, ou seja, “a educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1970a, p. 121).

Nesse sentido, retornamos à pergunta de Adorno: educação para quê? As contribuições de Adorno foram a base para compreendermos a importância de investigar o projeto formativo do sistema de apostilamento. Ele está a serviço de qual formação? Adorno (1970a) defende uma educação para a humanização e para a superação da irracionalidade. Diante disso, buscamos compreender a perspectiva de formação desde os documentos que tornam a criança um ser de direitos e deveres até a organização pedagógica por meio do sistema de apostilamento.

utilizada em um curso, segundo Barbosa (2018), foi criada pelo Instituto Radiotécnico Monitor, por volta de 1939. O Instituto tinha como proposta a formação profissionalizante, por meio do ensino por correspondência, inaugurando a oferta de cursos a distância no Brasil (INSTITUTOMonitor.com). Pela amplitude dos conteúdos a serem abordados, a apostila representava a síntese dos conhecimentos, facilitando o ensino para todo o Brasil.

Considerando a possibilidade de apresentar os conteúdos de forma sintetizada organizados sob a forma de apostilas, os cursinhos pré-vestibulares iniciaram a produção de apostilas com o propósito de utilizá-las no ensino presencial. Gradativamente, o uso de apostilas foi sendo expandido para os colégios da rede privada. Cursos como o Anglo-Latino e o Curso Objetivo difundiram-se rapidamente, utilizando materiais apostilados, motivo pelo qual foram se tornando os principais cursinhos pré-vestibulares naquele cenário (BARBOSA, 2018).

Mas, o que dizem os documentos legais sobre o uso de sistemas apostilados? Ao consultarmos alguns documentos acerca da educação infantil no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Deliberação n.º 02/14 que estabelece Normas e Princípios para Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2014), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), observamos a ausência de referência ao uso de apostilas e de sistemas de apostilamentos ou apostilados, diferentemente do que ocorreu com os livros didáticos que são organizados mediante programas oficiais e políticas públicas específicas.

Nesse sentido, a adoção de apostilas para a educação infantil é uma decisão de secretarias municipais de educação, instância responsável por esse nível da educação básica. Chamamos atenção para o fato de que as apostilas surgiram para responder à demanda de cursinhos pré-vestibulares que buscavam oferecer uma preparação para aqueles que almejam uma vaga no ensino superior. Gradativamente, o material foi ocupando novas características e ampliando o seu público, formando os sistemas de apostilamento.

Intriga-nos o fato de que, desde seu surgimento, as apostilas vieram para suprir um problema gerado pela ordem capitalista e continuaram se desenvolvendo nessa perspectiva, daí o questionamento: é possível pensar que ainda hoje as apostilas estão aliadas à lógica produtiva? Adorno e Horkheimer (1947) afirmam que a indústria cultural utilizou a técnica para transformar em mercadoria a produção cultural, aquilo que era particular da obra de arte foi convertido em uniformidade e na produção em larga escala.

O progresso da sociedade, segundo Adorno (1951c), deve ser compreendido em seu movimento contraditório, ou seja, o que poderia ser possibilidade de liberdade, tornou-se opressão, resultando no encaminhamento dos indivíduos “à dominação da natureza e à organização da sociedade” (ADORNO, 1951c, p. 138), porém a dominação também recaiu sobre os próprios homens, pois a cultura administrada impossibilita o entendimento de que está a serviço da integração.

Aliadas ao desenvolvimento do progresso, as apostilas integram a lógica da indústria cultural, uma vez que são diversos materiais produzidos e vendidos em grande quantidade para atender a uma demanda que o próprio progresso criou. Nesse

sentido, o conceito de indústria cultural é um dos principais para orientar a nossa investigação.

Segundo Adorno e Horkheimer (1947), a indústria cultural é um sistema que transformou toda a produção cultural em bens de consumo a serviço do capital. Os frankfurtianos pontuam que as mercadorias da indústria cultural se ajustam à necessidade do cliente. É isso que ocorre com a produção das apostilas, já que as empresas elaboram os sistemas de forma a atender às secretarias de educação e às escolas. No próprio site do Sistema Positivo há a indicação de que seus produtos “foram cuidadosamente estruturados para as suas escolas conveniadas como forma de garantir a melhor entrega dos recursos para cada um dos seus públicos” (POSITIVO, 2021).

Conteúdo semelhante é apresentado no site do Sistema Objetivo que diz: “O material didático do Objetivo é cuidadosamente elaborado para abranger todo o conteúdo programático e responder rapidamente aos desafios e acontecimentos do mundo contemporâneo” (OBJETIVO, 2021). Ambos indicam que oferecem um produto (os sistemas de ensino) que as escolas esperam encontrar, utilizando a mesma linguagem. Isso remete à ideia de que “dentro da indústria cultural todos os seus subsistemas são coesos, apesar de particulares, juntos manifestam a mesma lógica e discurso” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57).

A indústria cultural serve à lógica de um sistema, o da sociedade administrada; como citam Adorno e Horkheimer (1947), a indústria cultural “é o triunfo do capital investido”. Segundo os autores, sua organização, o seu conteúdo, todos os grupos culturais respaldam a manutenção da ordem econômica; a indústria cultural serve à hierarquia social.

No contexto da indústria cultural, todos se sentem atendidos, consideram que suas carências foram supridas, não percebendo que as próprias necessidades foram produzidas pelo sistema capitalista que, posteriormente, por meio da falsa cultura, vende a falsa solução, explicam Adorno e Horkheimer (1947). Argumentos nesse sentido podem ser observados no site do sistema positivo: “Assim, é ofertado um conjunto de soluções que garantem um resultado sempre positivo” (POSITIVO, 2021). Aqui, encontramos o que Adorno e Horkheimer denunciam: o poder da indústria cultural é tão intenso que até mesmo os distraídos consomem seu conteúdo sem perceber.

Adorno e Horkheimer (1947) afirmam que na sociedade burguesa tudo passa pelo filtro da lucratividade, são os números que apontam os bons resultados. Não é sem motivo que a defesa das apostilas derivou, inicialmente, do número de aprovados nos vestibulares. Nessa lógica, a defesa de qual seria o melhor sistema de ensino utiliza a estratégia do ranqueamento, como podemos observar com a seguinte afirmação: “Há dois anos consecutivos, o colégio objetivo é eleito o melhor. Desde que a categoria Colégio passou a ser pesquisada pelo Datafolha o objetivo é o mais bem avaliado pela população” (OBJETIVO, 2021). Essa afirmação leva à visão de excelência, motivando redes públicas a adotarem esse material, pois também elas buscam o topo nas classificações produzidas por avaliações oficiais.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já defendia que todos têm direito à instrução e que a instrução fundamental deve ser obrigatória. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, prevê que a família, a sociedade e o Estado têm deveres com a criança os quais perpassam a garantia do “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988, p. 190), e que devem zelar pelos cuidados com as crianças, livrando-as de toda forma de violência.

Ressaltamos a delimitação etária do que é ser criança prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 1): “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Também em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatiza a necessidade da educação, pois passados quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação para todos ainda não havia se efetivado. No cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) define a educação como papel da família e do Estado, determinando que a educação escolar é responsabilidade do Estado desde zero ano de idade.

O sistema de apostilamento está relacionado com o contexto de sociedade capitalista e com as propostas de organismos internacionais, nesse sentido, busca-se compreender qual é a formação decorrente de tais recursos didáticos.

2. INDÚSTRIA CULTURAL, RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SISTEMA DE APOSTILAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Nesta seção, buscamos compreender dois conceitos essenciais para análise do sistema de apostilamento: o de indústria cultural e a razão iluminista. Iniciamos pelo conceito de razão iluminista, uma vez que a indústria cultural é possível após ascensão da burguesia que teve fundamento na razão iluminista.

2.1 Mecanismos de controle: indústria cultural e razão iluminista

O esclarecimento/razão, segundo Adorno e Horkheimer (1947), foi divulgado desde o início, sobretudo, no processo de ascensão da burguesia como a possibilidade de liberdade dos sujeitos da tutela de outrem, de modo que cada um em uso de sua razão poderia refletir por si próprio. Contraditoriamente, na medida em que a sociedade acreditou fazer uso dessa razão, mas ela demonstrou sua catástrofe. Se outrora a defesa pelo uso da razão era de eliminação dos mitos pela apropriação da razão, isso nunca fora atingido em sua totalidade.

Algumas situações, afirmam Adorno e Horkheimer (1947), como a ingenuidade; a repugnância ao questionamento; a imprudência na resposta; o desaparecimento com a razão; a redução da discordância; as ações intencionadas pela vantagem; a falta de empenho em buscar averiguar a procedência; fetichismo da linguagem; a crença em saberes incompletos foram fatores para a desunião entre razão humana e a natureza, que resultaram em saberes sem conteúdo e experimentos disformes.

A razão evoluiu do ponto de vista do progresso técnico, mas não do humano. Apesar de o homem ter alcançado por meio da ciência feitos anteriormente inimagináveis, como ir à lua, muitas pessoas em diversos locais do mundo vivem em extrema pobreza. Apesar de a ciência já ter evoluído no que concerne à produção de alimentos, há milhões de pessoas passando fome. A resposta para isso está na não neutralidade da ciência comandada pelo poder. A ciência está a serviço daqueles que têm poder econômico e político para controlá-la.

Nessa perspectiva, a razão que deveria tornar-se liberdade foi convertida em poder. O saber viabilizou a invenção de instrumentos que atuaram contra a vida humana. O canhão, por exemplo, intensificou a guerra, permitindo que milhares de pessoas morressem mais rápido. O conhecimento em prol de interesses do poder não

se sensibiliza pelas condições negligentes da vida humana, como a escravidão de pessoas. Esse poder está subordinado a todos os escopos da economia burguesa, seja na indústria, no trabalho rural, nas guerras ou para as necessidades dos empresários (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

A formação que nos primórdios da revolução burguesa foi defendida como a garantia de homens livres e guiados por sua própria razão, presumia a constituição de uma sociedade independente, destarte, tal discurso não foi alcançado, havendo, inclusive, a falta de reflexão acerca dos objetivos reais da formação cultural. Além disso, a organização social burguesa pressupõe a divisão de classes, sendo que foi impossibilitada a formação cultural ao proletariado, uma vez que a sociedade se apresentou como “formalmente vazia” (ADORNO, 1996). Ou seja, a formação burguesa além de não ser concretizada afetou até a finalidade da formação cultural. A clareza quanto ao papel da educação foi modificada, resultando na consolidação de uma formação para os trabalhadores que reduziu os conhecimentos culturais.

Nesse sentido, a técnica é o elemento substancial do saber convertido em poder. De acordo com Marcuse (1999), a tecnologia é uma forma de produção, é o conjunto das diversas ferramentas, aparelhos e invenções propriamente peculiares no cenário de intensificação da criação e do uso das máquinas. É o modo que direciona a estrutura e prolonga as relações sociais, é a expressão das ideias e dos modelos de conduta dominantes, é o fator utilizado para o controle e dominação.

A intencionalidade por meio da técnica não está alicerçada no conhecimento ou nas imagens, tampouco na capacidade de julgar o certo ou o errado (como previa o discurso em favor da razão). A técnica objetiva “o método, a utilização do trabalho dos outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 5). Conforme Marcuse (1999), o nacional-socialismo foi um dos exemplos de como uma sociedade marcada pela racionalidade e mecanicidade, com o auge de sua eficiência produtiva direcionou esses recursos à serviço da submissão totalitária.

A tecnologia² foi utilizada como controle do poder, por meio das estratégias de “intensificação do trabalho, a propaganda, o treinamento de jovens e operários, a organização da burocracia governamental, industrial e partidária” (MARCUSE, 1999,

² Ao referir-nos a tecnologia ou ao desenvolvimento técnico, não estamos remetendo apenas as criações tecnológicas, pois compreende-se que a técnica é também o próprio sistema de apostilamento, a escrita, um objeto, um produto entre outros.

p. 74) em conjunto são os utensílios cotidiano do terror, eles atingem a maior eficiência tecnológica (MARCUSE, 1999).

O avanço científico tinha por objetivo viabilizar meios e contribuir para a vida humana, porém, inversamente, na sociedade em que o capital é a finalidade, os indivíduos de poder buscam se apropriar da natureza para utilizá-la como instrumento de controle de uns sobre os outros e sobre a própria natureza. O cuidado com os outros e consigo próprio é suprimido. Essa razão impossibilita o desenvolvimento da consciência, é justamente essa consciência que prejudica a si que seria capaz de superar os mitos (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Silva (1997) aponta que o desenvolvimento da autonomia por meio da razão teve por consequência o estabelecimento de uma racionalidade que se submete à totalidade dos conhecimentos e os concebe como condição de uso da própria razão. O progresso nessa sociedade interferiu para que a apropriação de novos conhecimentos se ajustasse ao padrão de racionalidade. Como exemplo, a ciência positivista estabelece seus critérios de modo que toda veracidade de qualquer ciência deveria se assentar em tais critérios, esses que constituem um modelo da “objetividade físico-matemática” (SILVA, 1997, p. 6). Será que os conhecimentos destinados à educação infantil estão também sendo ajustados pela lógica da objetividade?

Marcuse (1999) explica que o poder é concentrado em um reduzido número de grandes empresas, permitindo que utilizem a tecnologia para sua expansão. Eles calculam e fazem com que a tecnologia os auxilie na redução dos desperdícios, e é desta forma que aquilo que sobra do fruto da mão de obra e dos custos operacionais para manter a empresa fique retido nas mãos dos empresários. É visando a esse excedente que procuram cada vez mais formas de diminuir os gastos operacionais. Por isso, o importante nessa sociedade é aquilo que pode ser submetido “à calculabilidade e a utilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 6) a favor do capital.

Como produto dessa sociedade, observamos que o sistema de apostilamento também é avaliado pelo critério da calculabilidade e da utilidade. A sua defesa resplandece a necessidade da formação em massa, sem perder de vista que sendo um produto como outro qualquer tem por fim o capital. A própria análise de sua relevância está nos números que os alunos atingem nas avaliações. Como citado na introdução, esse material surgiu justamente para atender à demanda de aprovações em vestibulares e até hoje a sua eficiência está baseada em números.

Nessa sociedade, aquilo que vai contra ou não é passível da calculabilidade não tem valor e é considerado ilusório. No cenário dos mitos, a submissão estava direcionada a seus personagens míticos, já na era do esclarecimento, a subserviência é baseada na hierarquia. As privações que eram oferecidas aos personagens míticos foram transformadas na exploração do trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Nessa conjectura, o mito é convertido em razão e a natureza é transformada em objetividade. O que os homens conseguiram com a expansão de seus poderes foi a alienação daquilo que acreditam possuir poder. Isso porque a razão se tornou a dominação dos homens. Essa relação é como a do ditador com seus homens, que se apropria de cada um na proporção que isso lhe fornece subsídios para manipulá-los (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Se a razão serve como elemento de dominação, o sistema de apostilamento como exposição do conhecimento está a serviço de quem?

A razão, explicam Adorno e Horkheimer (1947), atua como ajustamento dos sujeitos à realidade que ela própria criou. Tanto a consciência quanto as habilidades dos sujeitos são ajustadas, porque a produtividade do mercado não se comove pelas situações dos indivíduos que são compreendidos apenas como consumidores. Em tese, cada pessoa possui o seu eu que deveria ser único em relação às outras pessoas, destarte a razão fez uso da coerção social para que cada individualidade seja suprimida pela manipulação da coletividade (SILVA, 1997).

Não estariam também os alunos submetidos à supressão de sua individualidade quando sua formação é permeada por uma padronização? Nos sistemas de apostilamento não há um material direcionado às necessidades de cada aluno, pelo contrário, o material é fundamentado em uma concepção de que naquela turma/faixa-etária/ciclo os discentes encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento, por isso os conteúdos são selecionados para a coletividade.

Percebemos semelhanças na lógica do sistema de apostilamento com as considerações dos frankfurtianos. Conforme Adorno e Horkheimer (1947) destacam, o sujeito é moldado de acordo com a mercadoria; aquilo que era peculiar, que possuía um potencial de autonomia, é convertido segundo o produto. O apostilamento também é uma mercadoria. Toda organização pedagógica, dos professores aos alunos, é ajustada para atender à proposta do material.

Consideramos que a razão revela mais uma vez sua face contraditória. Se outrora ela foi a possibilidade de liberdade dos homens para que assumissem a função de senhores de si, hoje, mediante uma padronização na formação, é gradativamente

eliminado. Isso parece ser ainda mais grave quando estamos nos referindo à padronização pedagógica que afeta desde a educação infantil.

Segundo Guimarães (2011), a ciência culmina no progresso técnico que é utilizado como instrumento de dominação, por isso a técnica possibilita a administração dos sujeitos. Como destaca Adorno (1970a), Auschwitz foi um dos momentos no qual o desenvolvimento do progresso técnico e da ciência contribuíram para a coerção das pessoas.

As limitações da razão, conforme Guimarães (2011), têm relação com o contexto do *iluminismo*. Como salienta Adorno e Horkheimer (1947), a ascensão da burguesia ocorreu pela defesa aos ideais iluministas, porém contraditoriamente a sociedade que se diz em uso da razão é a que mais demonstra a limitação do ponto de vista humano.

Se estamos tratando de um saber que não atingiu seu objetivo em favor da vida, até que ponto a formação está intencionada a promover a humanidade? A individualidade de cada pessoa é representada pelo entendimento de si “como ser humano consciente, inclusive o reconhecimento de sua própria identidade” (HORKHEIMER, 2002, p. 133), mas se a formação não está organizada de modo a formar esse sujeito consciente, é-lhe negada a sua individualidade. A falta de compreensão de si e de seu lugar na sociedade contribui para a perpetuação da hierarquia social estabelecida.

A vigência da estrutura classista dessa sociedade faz com que o homem busque a dominação. O poder, segundo Horkheimer (2002), na sociedade de classes, é proveniente da dominação sobre as coisas; na medida em que o homem busca esse poder, essas coisas o controlam, visto que a busca pela dominação reduz as suas particularidades, proporcionalmente, a sua consciência é convertida em uma máquina da razão formalizada.

A razão iluminista demonstra a falência da razão e a administração dos sujeitos. Nessa conjectura, a importância do homem é medida por sua serventia ao progresso produtivo. Para a constância dessa ordem, são necessários elementos de manutenção da ordem, e é nesse sentido que a indústria cultural atua.

A indústria cultural é um dentre os importantes conceitos desenvolvidos pelos teóricos da escola de Frankfurt, aparece pela primeira vez no texto “*Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*” presente no livro “*Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*” em 1947. A indústria cultural é um sistema

decorrente da própria organização capitalista que converte os bens culturais em bens de consumo. Como destaca Adorno e Horkheimer (1947), as ações das pessoas contribuem para a indústria cultural não como uma justificativa, mas como elemento desse sistema.

Ao transformar a unidade da “cultura erudita e popular” (LASTÓRIA; PUCCI; ZUIN, 2015), o resultado é o prejuízo da faculdade crítica dessas, à proporção que estereótipos são instituídos a fim de facilitar a apropriação e agradar os consumidores. É por isso que as mercadorias, sob o viés da indústria cultural, são divulgadas por meio de propagandas que cativam os consumidores a acreditarem que os produtos são realmente condizentes com suas peculiaridades. (LASTÓRIA; PUCCI; ZUIN, 2015).

O contexto social, aponta Marcuse (1973), desenvolve-se no progresso técnico das coisas e nas relações que englobam o uso técnico do indivíduo. Nesse sentido, a busca pela “existência e exploração” dos sujeitos e da natureza se intensificaram pela evolução científica e racional.

É substancial compreender que diversas vezes o conceito de indústria cultural foi entendido como cultura de massas, porém Adorno e Horkheimer salientaram que não se podia falar de uma cultura das massas se elas não são provenientes das massas, são impostas a elas como estratégia de manutenção da estrutura capitalista (LASTÓRIA; PUCCI; ZUIN, 2015).

Isso quer dizer que esse sistema que produz cultura intencional aliada aos preceitos do capital é erroneamente reconhecido como originado nas massas, porque as pessoas não o reconhecem como sistema e não percebem sua atuação em cada setor de sua vida.

A indústria cultural não só estabelece o consumo, como também exclui as possibilidades que ainda não foram testadas para não correr o perigo de serem escolhidas. A novidade é algo bem cultivado por tal sistema, mas não é fundamentado em produtos de fato originais, são produtos lançados como novos, porém que não abstém da similaridade com os outros. O sucesso da produção depende incessantemente de movimento para que não ocorra espaço para que o novo efetivamente original alcance legitimidade em contraposição à produção mecânica da indústria cultural.

Na sociedade da cultura de massa, o que se apresenta como novo é a destruição do novo (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Estamos falando de milhares

de produtos que são comercializados com base nesse sistema, mercadorias fundamentadas na mesma lógica, isso nos leva a refletir se os sistemas de apostilamentos alinhados à indústria cultural também se fundamentam sob a mesma estrutura.

É possível pensar uma relação com os sistemas de apostilamento, cada instituição que oferece um sistema educacional tem suas próprias peculiaridades, todavia o que oferecem é muito próximo. Os próprios combos oferecidos de material, assessoria pedagógica, acesso remoto etc. Consideramos que por mais que visualmente e até a organização das atividades sejam diferentes, elas são decorrentes de um mesmo cenário social, histórico e produtivo. Conforme Adorno e Horkheimer (1947), a indústria cultural converte todos os seus produtos à lógica capitalista.

A indústria cultural atua para a conformação das massas, promovendo a ideia de que o acesso aos bens culturais deve ser direito de qualquer pessoa, indiferentemente da classe social à qual pertence. Nesse intuito, incentiva o consumo concernente à sua posição social. A indústria cultural propaga uma ideologia de que a estrutura estabelecida precisa ser acolhida por toda a sociedade, sem comparações com as necessidades efetivas dos sujeitos. A todo momento, as massas recebem formas de acomodação à realidade intencionalmente voltada à confiança de que nada pode ser alterado (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JUNIOR, 2019). Por isso, afirma Adorno e Horkheimer (1947), os produtos da indústria cultural têm primazia pela técnica e é por ela que os consumidores buscam.

As mercadorias encantam. Adorno e Horkheimer (1947) explicam que, pela legitimidade da técnica, o interesse pelo conteúdo é restringido, o que encanta é o aprimoramento do método. É por esse motivo que aquilo que cativa os sujeitos é encontrado no estereótipo prescrito pela técnica e não nas ideologias antiquadas das quais os conteúdos estão a serviço, “todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 64). Direcionar o conteúdo consumido pelas pessoas em seus momentos de diversão também é uma estratégia desse sistema, seja por meio do rádio, da televisão ou da internet.

A indústria cultural cria necessidades às pessoas e as induz a aderirem conscientemente ao seu conteúdo (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Podemos compreender que os sistemas apostilados, ao carregar o ideário de solução para os problemas educacionais, estão alinhados à indústria cultural. Os problemas existentes são decorrentes do que a organização social ofereceu por meio dela. Em outras

palavras, ao venderem os sistemas, as empresas afirmam serem soluções educacionais para os problemas, o que não se diz ou não se tem consciência que as necessidades foram criadas e que os problemas estão na base dessa sociedade organizada pela produção capitalista.

Como pensar a educação pelo sistema de apostilamento? À primeira vista, não podemos nos abster do fato de que os sistemas são uma produção da indústria cultural e como tal servem à lógica da sociedade vigente. O estabelecimento de uma lógica de desenvolvimento também ocorre na educação, principalmente com o sistema de apostilamento que afirma que todo material foi pensado para atingir os objetivos educacionais, sistematicamente sequenciado de acordo com o desenvolvimento da criança. Mas qual a perspectiva de desenvolvimento? Parece-nos que esse discurso se assenta em uma visão de que todas as crianças se desenvolvem da mesma forma e na mesma temporalidade.

A indústria cultural se apresenta como democrática, ao defender que seus produtos culturais devem ser consumidos por todos. Salienta a concepção que há uma neutralidade nos avanços científicos e tecnológicos que viabiliza condições apropriadas de vida para todos os sujeitos, todavia o que não se percebe é que essa atuação da indústria cultural em prol da democracia é, na realidade, sua estratégia para impor a organização econômica e cultural do sistema capitalista, reforçando a apreciação por todo conteúdo similar que a indústria cultural propaga (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JUNIOR, 2019).

Conforme Adorno e Horkheimer (1947), ao validar a demanda pelas mercadorias de baixa qualidade, há a constituição da harmonia total. As mercadorias são vistas como produto de ações das pessoas que se sentem melhores do que os outros; há a compreensão de que a cultura foi disseminada democraticamente a todos.

O desenvolvimento da indústria cultural possibilitou uma democratização do acesso aos bens culturais, no entanto, esses bens já foram transformados em mercadoria, por isso seu conteúdo foi reduzido. Anteriormente, o acesso a uma peça teatral era possibilidade de poucos por conta do seu valor, porém foi justamente a fase de deterioração da cultura que oportuniza o acesso ao teatro, por exemplo (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Segundo Adorno e Horkheimer (1947), ao consumir os novos elementos da cultura, as massas estão se apropriando da alienação que se sustenta na coisificação

dos homens; pelo viés dessa indústria, há a eliminação da crítica e do respeito. Será que o sistema de apostilamento como um produto ofertado como um bem cultural também está sendo consumido sem a análise crítica? Ao buscar pesquisas já realizadas acerca do sistema de apostilamento, encontramos pesquisas no âmbito da pós-graduação, dissertações e teses e algumas que posteriormente foram publicadas em forma de artigo. Não observamos pesquisas por parte do poder público que comprem esses materiais. Será que no momento de escolher os sistemas apostilados, os critérios incluem uma formação que fortaleça a personalidade dos alunos, que desenvolva a reflexão crítica e que promova experiências?

Marcuse (1973) pontua que a “racionalização da não-liberdade” dos sujeitos ocorre pela tecnologia, ao imperar sobre o homem a não possibilidade de autonomia. A inexistência de liberdade não mostra sua face negativa, ela se solidifica pela submissão à organização técnica que apresenta a falsa ideia de propiciar condições melhores de vida, elevando a produtividade no trabalho. Pela adesão à falsa ideia, a racionalização tecnológica atinge seu objetivo, a constância da dominação.

O capitalismo avançado possibilitou o progresso tecnológico em diversos setores, sobretudo, na comunicação e na participação na vida social, porém com a falsa percepção de que a singularidade e a autonomia são instituídas. Os indivíduos são direcionados a acreditar que possuem escolha sobre o que consomem, quando na realidade a vida das pessoas são condicionadas em todos os âmbitos da sociedade, principalmente, a formação (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JUNIOR, 2019).

Adorno e Horkheimer (1947) explicam que o falso poder de escolha está ancorado na produção das mercadorias; elas são criadas justamente para atender a uma necessidade criada pelo próprio sistema, não importa qual for a escolha do consumidor, pois a sua carência é expressa em qualquer produto. Será que os governantes, ao decidirem comprar sistemas de apostilamento, compreendem que aquele material foi elaborado de forma a atender às suas necessidades, mas são necessidades que foram criadas pela estrutura capitalista de desigualdade social. O sistema de apostilamento está sendo uma solução imediata para um problema que é histórico e constante.

A lógica do aparato tecnológico, de acordo com Marcuse (1973), já demonstra sua contradição, pois discursa a favor de condições humanas, todavia ao mesmo tempo defende o progresso do aparato tecnológico. Esse é mantido justamente na

subtração das condições humanas de vida. A produção mercantil exige dos homens a adequação às máquinas, por elas o tempo, o espaço, as condições físicas e emocionais de cada pessoa são ajustadas, evidenciando que condições dignamente humanas são contrárias às exigências da maquinaria.

O aparato tecnológico é um elemento-chave do sistema da indústria cultural, é por esse meio que a informação e os bens de consumo podem ser fabricados e divulgados em larga escala. Por meio das tecnologias da comunicação se propagam modelos de vida. O cinema, por exemplo, mostra o ideário de vida das crianças, dos jovens, dos adultos por meio dos estereótipos. Consumindo esses padrões, as pessoas perpetuam tais condições de vida de forma natural, sem perceberem o que está implícito. Conforme Marcuse (1973), o sistema condiciona a produtividade e a expansão da sociedade e delimita o progresso técnico, em conformidade com a arranjo da dominação.

Nessa perspectiva, o entendimento acerca da falsa espontaneidade demonstra que, na elucidação do conceito de indústria cultural, Adorno e Horkheimer (1947) consideraram o engendramento de “uma teoria crítica da ideologia da cultura em tempos de mercantilização” (LASTÓRIA; PUCCI; ZUIN, 2015, p. 48). A indústria cultural é proveniente do desenvolvimento mercantil, por esse motivo seu crescimento desenfreado é possibilitado pelo constante progresso do capitalismo (LASTÓRIA; PUCCI; ZUIN, 2015, p. 48). De acordo com Adorno e Horkheimer (1947), não é sem intencionalidade que frequentemente bebês semelhantes são expostos em propagandas, o mesmo som da música. Não importa quanto o progresso tenha alcançado em relação às especialidades ou às normas, às agitações nas ações, o conteúdo que a indústria cultural nutre às massas é o do estereótipo.

As pessoas são organizadas na sociedade, explica Adorno e Horkheimer (1947), desde a tenra idade em sistemas, de modo que seus pensamentos e ações estão ligados com esses, são eles “igrejas, clubes, associações profissionais e outros relacionamentos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 70) o que não percebem que são elementos de controle social. Ao fazermos um contraponto com os sistemas de apostilamentos, poderemos perceber que eles também representam as intenções e os pensamentos de um grupo.

Não é à toa que no site do Grupo Somos há a menção que, como grupo, intencionam ser a melhor opção de parceria para as questões educacionais, promovendo alterações no “ecossistema” de escolas da educação básica privadas

que compõem sua clientela (SOMOS, 2021). Consideramos que a concepção de Adorno e Horkheimer de que os sistemas movem os pensamentos e ações das pessoas pode estar consolidada nos próprios sistemas de ensino, ao adotar o sistema, a escola passa a se organizar segundo as recomendações deles.

Para a constância da lógica capitalista, os sujeitos precisam ser integrados à sociedade, por isso reina uma falsa “pseudo-individualidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Aquilo que deveria representar a peculiaridade de cada pessoa é condicionado ao universal, as mercadorias são utilizadas de modo exclusivo e ajustadas para que pareçam ser naturais, isso nos faz refletir sobre até que ponto os sistemas de apostilamento também representam a passagem daquilo que é individual para o universal, pois a ideia de cada criança se desenvolve ao seu tempo e diante de alguns estímulos.

O poder que a indústria cultural possui é materializado no controle das atividades operacionais que ocorrem nos setores sociais, garantindo que todos sejam resignados ao fundamento da identidade. Foi por esse motivo que a indústria cultural surgiu desde o princípio como monopólio da produção com a conversão de todas as produções culturais (SAFATLE, 2013).

Na sociedade do desenvolvimento econômico, a utilidade das mercadorias é considerada como foco, os bens culturais como a própria arte são difundidos por meio do discurso de serventia, todavia aquilo que se concebia como valor de uso em relação aos bens culturais é permutado para valor de troca, porque no processo produtivo valor é aquilo que resulta em lucro. A busca pela lucratividade dos bens culturais faz com que a potencialidade que possuíam em si seja dilacerada em nome da possibilidade de troca (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

À vista disso emerge um questionamento: será que os sistemas apostilados estão voltados para o valor de troca que cada produto pode obter ou o valor do conteúdo em si? Ao considerarmos que os sistemas de ensino apostilados são vendidos como qualquer outra mercadoria, percebemos que seus objetivos estão voltados para o valor de troca dessa mercadoria. Não estamos salientando que seu conteúdo também não seja alvo das propagandas e discursos, porém percebemos que a primazia está no valor de troca. Por exemplo, o sistema de ensino Pearson destaca em seu site que, no ano de 2013, lançou uma nova atitude, a determinação de metas e divulgação de dados sobre a eficácia do sistema, sua intenção é mostrar quais os motivos que fazem tal sistema ser eficaz (PEARSON, 2021).

Eficácia é palavra de ordem do capitalismo, que aparece em diversos documentos e relatórios direcionados à educação, no próximo capítulo iremos expor mais sobre isso. Nessa perspectiva, compreendemos que a eficácia que o sistema Pearson deseja demonstrar está no mesmo nível que o valor de troca que a indústria cultural atribui aos bens culturais. O conteúdo dos materiais vendidos pelo sistema está sob a análise da utilidade: na proporção em que demonstram eficiência, são considerados bons. A padronização e a reprodutibilidade são elementos fundamentais dos produtos da indústria cultural, por isso na próxima seção discutiremos a relação entre esses elementos e o sistema de apostilamento.

2.2 Padronização: a reprodutibilidade técnica e o sistema de apostilamento

A padronização é elemento presente em ações, em processos de trabalho, em processos de produção, nas próprias mercadorias e serviços, sobretudo, nas formas de pensar, agir e relacionar no mundo. dentre outros. Na produção capitalista, a padronização foi viabilizada pelo progresso tecnológico que, conseqüentemente, garantiu a reprodutibilidade técnica. Conforme Benjamin (2019), a reprodutibilidade técnica e a submissão aos aparatos tecnológicos percorrem diversas profissões, produtos e setores da sociedade.

Nesta seção, a atenção se volta à padronização e à reprodutibilidade técnica, visto que os avanços tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento dos sistemas de apostilamento.

Por meio de pesquisas realizadas no estado de São Paulo acerca da adoção de materiais apostilados nas redes públicas, Adrião (et al., 2009) entrevistaram dirigentes de diversos municípios do referido estado com a finalidade de compreender o que levou à adoção dos materiais apostilados pelas prefeituras. Diante dos resultados, Adrião (et al., 2009) evidenciaram que a justificativa predominante para a aquisição dos materiais é a viabilidade da “padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas” (ADRIÃO, et al., 2009). Há a crença de que a padronização na organização pedagógica é o caminho para superar as desigualdades existentes entre as escolas.

Além disso, a questão da qualidade é mencionada. Ao confiarem que os materiais oferecem aumento da qualidade educacional, as redes públicas enfrentam muitos desafios para a consolidação da qualidade, sobretudo a fragilidade técnico-

operacional. Ademais, mencionam a constituição de um padrão identitário para o município, bem como a identificação das insuficiências de caráter técnico-pedagógico, principalmente em relação à carência de uma equipe de profissionais qualificados para oferecer assistência às atividades desenvolvidas nas escolas. As debilidades na formação dos professores também destacam-se, desse modo, o uso de materiais apostilados se apresenta como a solução tanto para a questão da formação docente como para o suporte para as escolas, visto que esses sistemas oferecem a assessoria às prefeituras e às escolas (ADRIÃO, et al., 2009).

A partir das contribuições de Adrião (et al., 2009), consideramos elementar remeter-nos ao conceito de reprodutibilidade técnica proposto por Walter Benjamin (2019), em razão de a padronização dos sistemas apostilados ser possibilitada por essa forma de produção. Segundo o frankfurtiano, outrora em um contexto diverso, a obra de arte possuía um caráter de reprodução por meio da tradição, visto que sempre houve formas de reprodução, mas elas ocorriam mediante a tradição, conservando suas peculiaridades.

O desenvolvimento da tecnologia possibilitou à imprensa e as histórias passaram a ser registradas, como evidenciou Benjamin (2018a), todavia ele chama atenção para o fato de que, para perpetuar experiências, as histórias precisam ser fiéis aos detalhes das experiências compartilhadas.

O caráter da réplica, segundo Benjamin (2019), esteve presente desde os primórdios na obra de arte, quando as pessoas podiam copiar o que outras haviam feito. Essa era a forma pela qual mestres e aprendizes ensinavam e aprendiam. Mesmo com a reprodução por mestres e aprendizes, as cópias privilegiavam as características, as particularidades da obra. Em movimento contrário, o desenvolvimento de técnica, foi transformando as obras em cópias mecânicas, “a xilogravura e as artes gráficas” pela primeira vez foram passíveis a reprodução técnica. Posteriormente, por meio da imprensa, a escrita técnica apresentou diversas modificações em relação às formas anteriores de escrita e o próprio conteúdo das literaturas foi alterado.

A reprodução técnica vai sendo desenvolvida atingindo pontos cada vez mais intensos. Considerando que a técnica pode atingir a perfeição dos traços, Benjamin (2019) explica que há algo importante que foi perdido: “o aqui e o agora da obra de arte na sua existência única no local em que encontra” (BENJAMIN, 2019, p. 56). Isso

que é único de cada obra representa sua história, algumas apresentam até marcas que evidenciam seu percurso no transcorrer do tempo.

Compreendemos que as apostilas estão distantes dos aspectos de uma obra de arte por meio da tintura, elas são frutos da reprodutibilidade técnica, diversos materiais idênticos impressos e distribuídos a várias crianças, ignorando as especificidades de cada criança, sua realidade, contexto histórico-social e seu desenvolvimento. Essa forma de padronização demonstra sua principal fraqueza pela eliminação daquilo que é particular de cada pessoa.

Segundo Benjamin (1975b), as transformações na produção artística representam uma crise da própria percepção humana. Em vista disso, Benjamin (2019) explica a ação da reprodutibilidade técnica, analisando algumas produções, como o cinema e o teatro.

Uma das características da reprodutibilidade técnica é a submissão a testes. As mudanças ocorridas no processo de trabalho decorrentes da mecanização, sobretudo, quando há a inserção das linhas de montagem, resultaram em diversos testes. Os trabalhadores são constantemente avaliados, mesmo em momentos que não percebem. Aqueles que não demonstram o desempenho esperado são, possivelmente, no processo de trabalho (BENJAMIN, 2019).

A reprodutibilidade técnica viabiliza a análise constante e a interferência no produto. Benjamin (2019) utiliza o exemplo do ator de teatro para explicar essa interferência. O ator de teatro durante o ensaio expõe sua atuação para uma equipe que analisa e sugere alterações, porém em suas apresentações encontra um público diverso, não selecionado, que busca apreciar a obra. Nesse momento, a equipe que estava presente no ensaio não pode parar a peça teatral e interferir na atuação; a apresentação do ator é baseada nas recomendações feitas a priori, no entanto, se algum erro ocorrer ou se houver alguma mudança no roteiro, por exemplo, não é possível a interferência externa imediatamente.

Já o ator de cinema, durante o ensaio e a apresentação de seu trabalho, está diante de uma equipe de especialistas, sendo alguns deles diretor de produção, roteirista, entre outros. Então, durante os ensaios e as gravações, o ator é também analisado, podendo haver recomendação do que ele deve fazer, porém com uma diferença significativa em relação ao teatro: nesse cenário o ator pode ser interrompido a qualquer momento. É exigido que refaça a cena consecutivas vezes até que sua atuação fique exatamente como deseja a equipe de especialistas. A intervenção

nesse processo faz com que o resultado seja diferente e toda produção seja ajustada. A capacidade de reprodução mecânica é exaltada, o valor social do processo de teste é eliminado, pois no filme o teste é a própria exposição (BENJAMIN, 2019).

Neste sentido, qual a relação da padronização com o sistema de apostilamento? O sistema de apostilamento está condicionado à mesma lógica do aparato tecnológico. Antes de estar disponível para a venda, os materiais são elaborados e analisados rigorosamente pela equipe designada, que faz sugestões e modifica o produto de acordo com os critérios do sistema de ensino. Isso revela a presença da padronização que, de acordo com Benjamin (2019), é o escopo da reprodutibilidade técnica.

Como pontuado na introdução, o sistema de apostilamento surge aliado aos cursinhos pré-vestibulares e aos cursos profissionalizantes. A proposta foi sendo consolidada e se expandindo, conseqüentemente, foram criados grandes grupos como o Objetivo, o Positivo, o COC by Pearson, o Anglo, entre outros.

Para compreender a dimensão e a proposta dos sistemas de apostilamento, consideramos importante apresentar alguns elementos presentes em sites de alguns desses sistemas de apostilamentos, espaço utilizado para a divulgação dos produtos desses sistemas. Para tanto, escolhemos o Grupo Somos que é um conjunto de vários sistemas, o Sistema Objetivo e o Positivo.

Além de seus sistemas individuais de ensino, há grupos que reúnem diversos sistemas. Destacamos o Grupo Somos, um conglomerado de diversos sistemas educacionais que atua em parceria, afirmando que todos têm um mesmo propósito. No site do Grupo Somos³, há a delimitação de suas intenções, como a seguinte: “queremos ser a primeira opção de parceria e a parceria integral de soluções educacionais e de gestão para as escolas de educação básica em nosso mercado-alvo” (SOMOS EDUCAÇÃO, 2021). A intencionalidade do grupo é que seus subsistemas sejam os escolhidos para a utilização nas diversas etapas da educação básica.

³ De acordo com informação do site do Grupo Somos a organização teve início em 1913 com a Editora Saraiva, posteriormente outros sistemas foram se filiando em 1950 o Anglo, 1965 Editora Ática, 1973 Editora Atual, 1983 Editora Scipione, 1986 Sistema Maxi de Ensino, 1987 Sistema de Ensino PH, 1991 Livro fácil, 1995 Rede Pitágoras, 2004 Ético, 2010 Rede Cristã de Educação, 2012 Líder em mim e Matific, 2013 Plurall, 2016 Profs Programa de formação Somos, 2017 Mind Makers desenvolvendo mentes criativas e em 2018 English Stars (SOMOS EDUCAÇÃO, 2021).

A organização afirma ser um grupo que oferece às escolas diversas possibilidades a fim de solucionar as problemáticas educacionais por meio de uma formação que permita aos discentes superar as dificuldades contemporâneas (SOMOSEDUCAÇÃO, 2021).

A revista Educação publicou, em abril de 2020, uma entrevista com o atual diretor e presidente do Grupo Somos, Mario Ghia, hoje diretor-presidente da Somos Educação, sob o título “A origem dos sistemas de ensino e sua importância para a educação brasileira”. Segundo Rachid (2020), relatora da entrevista, Mario Ghia buscou pontuar elementos do cenário social e histórico do surgimento dos sistemas de ensino. Mario afirma que, no Brasil, o primeiro sistema criado com a nomenclatura e propósito de sistema de ensino foi o Anglo, no início dos anos 1960. Ele justifica sua colocação, com a afirmação de que o Anglo foi o primeiro a criar uma proposta que aliou “material didático integrado com atividades, teorias, exercícios e calendário rigoroso” (RACHID, 2020).

Mario explica que, anteriormente, cada instituição de ensino superior realizava o seu vestibular; com o processo de unificação desses exames, os cursos preparatórios começaram a refletir nas aprovações. Nessa conjuntura, a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) surgiu pela unificação dos exames. Anteriormente à unificação dos vestibulares, já se registravam as aprovações em vestibulares por parte dos alunos que estudavam no Anglo, o que contribuiu para o seu crescimento. Foi sendo criada a ideia de que, se os alunos do Anglo eram aprovados, outras instituições também poderiam usar o mesmo material e a mesma metodologia. Foi dessa forma que se constituiu a ideia de um sistema de ensino apostilado (RACHID, 2020).

Segundo informações presentes no site da Fuvest, ela surgiu pela Universidade de São Paulo, no ano de 1976, com a função de atuar na preparação e na aplicação do vestibular para o ingresso na referida instituição. “Ela é uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Possui dois órgãos: o Conselho Curador e a Diretoria-Executiva” (FUVEST, 2021).

Mario Ghia explica que a unificação dos vestibulares viabilizada pela criação da Fuvest demonstrou que alguns sistemas educacionais tinham mais resultado em cada região do Brasil. O Anglo era eficiente em São Paulo; já em Belo Horizonte, destaca-se o Pitágoras; em Curitiba, o Positivo, entre outros. Assim, as aprovações de alunos que haviam frequentado o cursinho pré-vestibular do Anglo, foi fortalecendo

a ideia de que ter os mesmos materiais ofertados era positivo. Esse entendimento foi tomando força e se expandindo e as escolas começaram a buscar os cursinhos com a intenção de utilizar as mesmas práticas, criando-se os sistemas de ensino. As escolas procuravam os cursinhos que em sua região possuíam mais aprovados, gradativamente, os sistemas de ensino foram se ampliando por todo o país (RACHID, 2020).

Na visão de Mario Ghia, os sistemas de ensino facilitam a atuação docente, uma vez que eles não são apenas um material didático que um autor escreveu, mas todo o conjunto, ou seja, toda a organização do ensino. Esses sistemas têm sua visão voltada para a formação do sujeito, por isso oferecem os materiais apostilados, o planejamento, a assessoria pedagógica etc.

O conjunto de serviços oferecidos é bom para o professor, afirma Mario Ghia. Segundo ele, no Brasil, os docentes trabalham muitas horas e em instituições diferentes, assim seria difícil para o professor elaborar um material para cada realidade em que atua. Com os sistemas de ensino, a

[...] sugestão de tarefa de casa já está dada, propostas de exercícios de aula já existem, sugestões de provas que podem ser aplicadas em determinadas datas do calendário também. Quer dizer, você tem uma facilitação do tempo do professor quando ele adota qualquer sistema de ensino (RACHID, 2020).

Os sistemas de ensino são um pacote completo de serviços e de produtos para a organização educacional, ou seja, um pacote que inclui desde a assessoria à prática pedagógica em sala de aula.

Compreendemos que há limitações impostas para os alunos. As aulas não serão guiadas de acordo com suas dificuldades e seu aprendizado particular, posto que um sistema de ensino já apresenta a sequência de aprendizagem. Não estamos afirmando que não há propostas importantes elaboradas pelos sistemas de ensino, mas quando os discentes são expostos à lógica de aprendizagem elaborada a priori, como destacou Benjamin (2019), a submissão aos aparatos tecnológicos resulta na perda da humanidade de cada sujeito, por esse ângulo, indagamos se a formação ofertada pelos sistemas de apostilamento contribui ou reduz a humanização.

Ainda na visão do presidente do Grupo Somos, os sistemas de ensino não podem ser vistos como limitadores do trabalho docente. Eles não obrigam os professores a cumprirem exatamente o que o material apresenta; eles são sugestões,

diz o presidente do Grupo. Sistemas de apostilamento de boa qualidade deixam várias semanas no decorrer do ano sem a indicação de atividades a serem realizadas pelos alunos, de modo que o professor possa escolhê-las de acordo com a sua realidade (RICHAD, 2020).

A defesa de Mario Ghia acerca dos sistemas de ensino chama a atenção e preocupa, já que afirma que os sistemas não limitam a atuação docente. Vejamos, ele próprio afirma que os sistemas oferecem desde atividades, tarefas de casa até as provas que poderiam ser aplicadas e que isso facilita a vida do professor. Assim, fragmenta-se a atuação docente, no sentido de que o professor é aquele que apenas executa, já o planejamento, a seleção, a sequência e a abordagem dos conteúdos ficam a cargo de quem os elabora.

Não estamos negando as colocações dele sobre a realidade docente de atuação em diversas escolas, todavia os sistemas de ensino produzem uma lacuna entre o planejar e o executar. Quando a prática é desvinculada do seu planejamento, prevalece a ideia de que o importante é planejar e que qualquer um é capaz de executar o que foi planejado, ou seja, qualquer professor serve para dar conta da demanda, porque até os exercícios das aulas estão dados.

Isso coaduna com a crítica de Benjamin (2019) à reprodutibilidade técnica do cinema. O ator de cinema, pontua Benjamin (2019), realiza seu trabalho perante um conjunto de aparelhagens. Na sociedade do capitalismo avançado, ocorre nas diversas profissões, ou seja, todos aqueles que trabalham em fábricas, em empresas e em escritórios são submetidos aos aparatos tecnológicos, e a consequência é a privação de sua própria humanidade.

A humanidade de cada pessoa está na sua subjetividade, nas suas condições, nos seus limites, todavia o avanço tecnológico acarreta cada vez mais o declínio do particular; a finalidade das profissões é atender à demanda que o aparato tecnológico impõe. Marx (2013) já evidenciava isso em *O capital*, ao afirmar que o progresso da divisão do trabalho trouxe a abstenção das condições próprias de cada pessoa. O tempo e o espaço passaram a ser controlados pela demanda da máquina, hodiernamente, quanto mais o progresso da produtividade avança, menos cada sujeito é considerado durante a realização do trabalho.

À vista disso, percebemos que a defesa de Mario Ghia acerca do trabalho docente está relacionada à reprodutibilidade técnica que Benjamin (2019) e Marx (2013) afirmam. Os professores estão submetidos ao aparato tecnológico, à demanda

de um contexto social, portanto aquilo que é próprio do sujeito e do conteúdo se perdem. Eles são colocados na dimensão da reprodutibilidade, o professor vai reproduzindo, de escola em escola, de aula em aula, aquela organização pedagógica que já está pronta, que foi elaborada a priori por outra pessoa; como citado, até a tarefa de casa já vem pronta.

Compreendemos que a demanda por materiais apostilados tem relação com a cobrança por produtividade que a sociedade capitalista impõe. Ao pontuar que os sistemas de ensino surgiram justamente no contexto cujas aprovações no vestibular eram necessárias e eles estavam promovendo as aprovações para os alunos frequentadores dos cursinhos, é preciso considerar que a quantidade de vagas do vestibular já indicava que não havia lugar para todos, ou seja, já há indício da desigualdade social proveniente da ordem capitalista.

Como o relato de Mario Chia e as informações coletadas no site da Fuvest evidenciam, não havia espaço para todos, mas havia os grupos que queriam que seus filhos estudassem e por isso precisavam de vagas. Não podemos nos esquecer que desde seu surgimento os sistemas de ensino, os cursinhos e as apostilas pertencem às redes privadas, ou seja, eles têm como escopo elementar o lucro.

Desde sua produção, o sistema de apostilamento não reflete a particularidade de cada pessoa que participou da elaboração, ele é produzido de acordo com os critérios da demanda. Ao chegar ao aluno, todos os recursos estão prontos, o material apostilado, a assessoria pedagógica, as atividades complementares, entre outros. Se outrora, Benjamin (2019) afirmava que todos os trabalhos eram sujeitos à aparelhagem, apesar dos materiais serem impressos (o que também só foi possível mediante o desenvolvimento tecnológico), a lógica é a mesma, os discentes são expostos ao resultado do aparato tecnológico e a partir desse momento todo seu processo de formação será conduzido por ele.

Essa perda da particularidade de cada indivíduo (os professores, os alunos, os diretores, os pedagogos etc.) diante do sistema de apostilamento, remete a Benjamin (2019), ao explicar que a arte tem uma “aura” que pertence a cada obra e se realiza mediante o aqui e agora. A reprodutibilidade técnica trouxe a falência da aura que não pode ser repetida; ela é única naquele tempo e espaço. O ator de cinema se abstém de sua aura, porque atua diante de vários aparelhos, diferentemente de uma apresentação ao vivo, na qual o momento não pode ser repetido como ocorre com cenas gravadas. A aura é aquilo que a obra tem de irreproduzível. Conforme Benjamin

(1975b), a verdadeira obra de arte não é passível de esgotamento, não importa o quanto ela seja refletida ou explorada, ela não se finda, há sempre novas possibilidades de compreendê-la.

A eliminação da aura ocorre quando a percepção é padronizada para todas as obras, cada objeto perde aquilo que é próprio de si. Carvalho (2018) explica que a peculiaridade e legítima da obra de arte é eliminada mediante o progresso da técnica. Benjamin (2019) destaca que quando uma obra reitera pela reprodução técnica ela subtrai a sua propriedade única por uma massificação de suas características.

Essa questão nos faz pensar que os sistemas de apostilamento eliminam aquilo que é próprio e particular do conteúdo, do aluno e do professor. Todos são submetidos a um material elaborado de forma idêntica, considerando um padrão estipulado e não o desenvolvimento próprio de cada agente educacional.

Percorrendo as informações constantes no site do Sistema Objetivo, percebemos a ênfase em uma formação que contempla o uso das tecnologias. Afirmam que sua proposta é a constituição de um ensino para a nova realidade social globalizada e para suas novas demandas. No site, defende-se que a formação deve abordar “a capacidade de utilização dos recursos infindáveis da informática, da computação, da telemática e das *infoways*, que compõem uma revolução cultural tão transformadora quanto foi, no seu tempo, a invenção da imprensa” (OBJETIVO, 2021).

Para apropriar-se disso, é preciso que o processo de aprendizagem seja consistente, promova a compreensão acerca da realidade e possibilite o controle sobre os instrumentos elementares para a vida, sendo eles: habilidades linguísticas, lógico matemáticas, inserção na ciência, conhecimento histórico “a consciência do meio ambiente, [...] a experiência artística, a formação ética e a construção da consciência de cidadania, além do domínio de recursos tecnológicos, passaporte privilegiado para o mundo futuro” (OBJETIVO, 2021). São esses os pressupostos do referido sistema.

Segundo Galuch e Sforini (2011), a informatização dos processos de trabalho reduziu vagas de emprego e gerou a necessidade de desenvolver novas habilidades para concorrer em um mercado de trabalho competitivo. No cenário da acumulação flexível (termo que será explorado no próximo capítulo), o trabalhador deve estar em constante mudança, buscando acompanhar as novidades; dele cobram-se o domínio de vários idiomas e o conhecimento de novas tecnologias e de processos produtivos

emergentes; como salienta o Sistema Objetivo, essa é a formação para o cidadão do futuro.

Os objetivos são muito semelhantes entre os sistemas de ensino. No site do Sistema Positivo, destaca-se que seu escopo é formar parcerias com as escolas para que juntos possam ofertar uma educação que prepare os alunos para as adversidades do futuro. Por isso, o discente é o foco principal da educação. A afirmação de que o sistema intenciona atuar com as escolas para transformá-las “em uma empresa estruturada em todos os setores” (POSITIVO, 2021) evidencia a concepção da educação como uma empresa. Compreendemos que o ideário que contribui para a produção de materiais apostilados está alinhado com a concepção empresarial na qual o planejamento e a execução são distintos e o intuito é o lucro. A proximidade dos propósitos entre os sistemas demonstra como estão alinhados a uma mesma lógica.

A atuação dos sistemas apostilados não permanece apenas na rede privada; expande para a rede pública. Segundo Frutuoso (2014), isso está intimamente relacionado com a expansão das parcerias público-privadas no cenário brasileiro que vem ocorrendo, sobretudo, a partir de 1990 decorrente da reforma do Estado.

No que tange à legislação, de acordo com Arelaro (2005), a primeira vez que a Constituição Federal mencionou a parceria público-privada foi nas Emendas Constitucionais (n. 19 e 20), resultantes da reforma da função do Estado, afirmando que atribuições que anteriormente eram somente do poder público estavam sendo concedidas à iniciativa privada, por meio de parcerias e “gerenciamento terceirizado” (ARELARO, 2005, p. 1053). Foi dessa forma que ações públicas em setores como saúde e educação foram autorizadas a serem privatizadas.

Esse contexto contribuiu para a ampliação da atuação do sistema privado. Ao longo dos anos, acordos entre prefeituras e empresas foram se ampliando, destituindo a antiga atuação do poder público desde a concepção e o planejamento até a execução. Dentre os sistemas apostilados mais referenciados em pesquisas estão “o Sistema Curso Oswaldo Cruz (atualmente COC by Pearson), Sistema Objetivo, Sistema Positivo, Sistema Anglo e Sistema Etapa” (FRUTUOSO, 2014, p. 59).

Adrião et al. (2009) expõem que a adoção de práticas descentralizadoras no âmbito governamental impulsionou as parcerias público-privadas. O setor público passou a incentivar o setor privado para a execução de políticas públicas educacionais, além da destinação de recursos, o que foi se expandindo e atingindo

todos os níveis da educação pública. Em decorrência, a municipalização do ensino fundamental foi outro importante fator para que as empresas privadas adentrassem as escolas públicas.

As parcerias realizadas entre municípios e empresas privadas com finalidade lucrativa é o que se denominou como “sistema de ensino”, salientam Adrião et al. (2009), fazendo jus ao próprio tipo de produto que oferecem, pois não são apenas materiais didáticos; é toda uma concepção distribuída nos materiais para docentes e nos materiais para discentes, nas assessorias pedagógicas, sendo que alguns contam também com plataformas digitais, com formação continuada para os professores, com instrumentos de avaliação da escola, dos professores e dos alunos. Com esses serviços o setor privado busca expandir a sua atuação, bem como intervir na educação pública, o que é facilitado na proporção em que os governos se abstêm de suas atribuições concedendo-as à rede privada.

Laval (2004) explica que há um interesse das empresas privadas pela educação. As empresas olham para a educação como estratégia para inovação e para a formação de mão de obra. Consideram importante para a economia que o grau de formação cultural da mão de obra seja elevado, enquanto há o aumento da lógica da acumulação. Nessa perspectiva, a escola é o lugar para produção de capital humano, por isso, ela é vista pela lógica da rentabilidade para as empresas (LAVAL, 2004). O que faz sentido é o interesse pelas empresas privadas de elaborarem e venderem materiais, dessa forma eles podem controlar o que é ensinado.

Há uma diferença por parte de alguns sistemas de ensino, quando estes são oferecidos para as prefeituras. Pesquisas realizadas por Nicoletti (2009) destacam que o Sistema COC oferece um programa denominado de Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (Name) por meio do qual pretende destinar um produto mais adequado ao público alvo das redes municipais de ensino. O sistema Objetivo também disponibiliza o Sistema Objetivo Municipal de Educação (Some), visando, por meio do conjunto de serviços, oportunizar para a rede municipal a mesma qualidade educacional das escolas da rede privada. Na mesma perspectiva, o sistema Positivo tem o programa Sistema Aprende Brasil de Ensino (Sabe), um pacote de produtos direcionados exclusivamente a prefeituras.

Esses três sistemas deixam explícito que a rede municipal demanda um material diferenciado daquele das escolas particulares, de acordo com as características da rede pública. Os programas Name, Some e Sabe destacam que

essas escolas necessitam mais do que apenas materiais apostilados, elas precisam de assessoria, de formação, de acompanhamento discente e docente, de organização e até de sites próprios, posto que por meio de tais serviços as escolas podem elevar a sua qualidade (NICOLETI, 2009).

Não se pode deixar de considerar as peculiaridades das redes pública e privada, todavia a defesa de elevação da qualidade das escolas públicas ao nível dos particulares é contraditória. Vejamos, há uma particularidade nos sistemas que são vendidos para as prefeituras: eles foram elaborados com o intuito de ser diferente do tipo de ensino que esses sistemas oferecem a escolas particulares. À vista disso, qual a intencionalidade dos sistemas de ensino apostilados comercializados para as prefeituras?

A apostila que será analisada no próximo capítulo é um material do Grupo Educacional do Opet. Como os três sistemas supracitados, também oferece materiais diferentes para escolas privadas e para escolas municipais. De acordo com informações presente no site do sistema, o “Opet Soluções Educacionais” é destinado exclusivamente para escolas privadas, dado que oferecem serviços de acordo com a realidade dessas escolas, isso inclui os materiais didáticos, a assessoria pedagógica, bem como o auxílio com o marketing da escola, por meio de campanhas de matrículas, por exemplo (EDITORA OPET, 2021).

Já para a rede municipal, o Opet oferta o “Sistema Educacional Família e Escola” que abrange “os materiais didáticos e atendimento de qualidade às escolas públicas” (EDITORA OPET, 2021), por meio de serviços que perpassam a formação continuada dos docentes, práticas para aprimorar o relacionamento da família com a escola e contribuições para o pedagógico e a gestão, sob o escopo de que uma educação de qualidade se torne um fator fundamental e constante na realidade das comunidades (EDITORA OPET, 2021).

Acerca disso, Adrião et al. (2009) acentuam que a diferença nos materiais vendidos para as redes municipais é uma estratégia para oferecer um material com valor reduzido e que não seja superior ao que é utilizado em escolas particulares. Se assim fosse, poderia acontecer uma evasão da rede particular para a pública, além de que a mesma empresa pela primeira vez estaria diante de uma competição entre seus próprios serviços. Por esse motivo, compreendemos que os sistemas de ensino são bem elaborados e bem planejados para atender aos fins a que são destinados.

Como diversas mercadorias da indústria cultural, sua finalidade é manter nas devidas posições sociais cada membro, deixando a divisão social de classes bem explícita.

O modo de produção capitalista tem por característica a produção em larga escala. Hoje, o progresso da produção exige a educação em massa para ajustar os sujeitos à ordem vigente, por isso, Adorno (1996) salienta que a pseudoformação oferecida às massas é justamente a formação que o sistema capitalista intenciona.

Marcuse (1973) explica que o progresso técnico pertinente à sociedade industrial desenvolvida é o ápice da dominação, por isso direciona a vida das pessoas de modo que elas aparentam estar em plenas condições nessa sociedade. Quando os sistemas de ensino oferecem serviços diferenciados às escolas particulares, há uma aprovação sem questionamento do real intuito dessa diferenciação. Marcuse (1973) afirma que o capitalismo se organiza de tal modo que não abre espaços para que transformações sociais, questionamentos, reflexão e protestos ocorram. Por isso, a sociedade, no geral, pais, alunos e, às vezes, até os professores sentem-se privilegiados por fazer uso de um material apostilado. A esse fenômeno Marcuse (1973, p. 16) definiria como “aceitação geral”.

A reprodutibilidade técnica é o resultado do progresso técnico consonante com seu objetivo principal, a reprodutibilidade técnica viabiliza a expansão e a coerência na sociedade (MARCUSE, 1973). Por conseguinte, o sistema de apostilamento demonstra estar pautado na mesma lógica, sobretudo, na nítida diferença entre os materiais ofertados para as redes privada e pública.

No contexto no qual as reproduções davam-se pelo aprendizado entre mestres e aprendizes, resplandecia o caráter da tradição, o compartilhamento de ensinamentos entre as pessoas, as obras de arte carregavam a história, o que não ocorre com a reprodutibilidade técnica, pois sucede justamente o distanciamento da obra de seu contexto social e histórico de produção, a tradição é suprimida, todas as obras passam a ter um padrão estabelecido e específico e se tornam produções em grande escala (BENJAMIN, 2019). Há que se destacar as contribuições de Marcuse (1973), ao afirmar que o aparato tecnológico não é dissociado de sua utilidade final, “a sociedade tecnológica é um sistema de dominação” (MARCUSE, 1973, p. 19) que age na concepção e na composição das técnicas.

Esse caráter da tradição da obra de arte nos remete a outro conceito benjaminiano, a experiência, ao discorrer acerca desse conceito, Benjamin (2018a) salienta que uma das particularidades da experiência é a tradição, é por meio do

compartilhamento que as histórias são ressignificadas “no aqui e no agora” em sua aura. Nisso reside a relevância da reflexão sobre a reprodução do sistema apostilado que é propiciada por intermédio da reprodutibilidade técnica. Questionamo-nos até que ponto o conteúdo exposto, por meio das atividades no material apostilado, está sob a base da reprodutibilidade técnica, afastando o conhecimento da sua potencialidade única e autêntica.

Remetemo-nos a Marcuse (1973), ao salientar que a sociedade industrial é um projeto em execução, em consequência ajusta a experiência, as mudanças e a estrutura da natureza para servir de elemento para a dominação. Conforme seus objetivos, sucede a transformação de todo âmbito da linguagem, da cultura material e científica.

É possível compreender a consonância nas contribuições de Marcuse (1973) e Benjamin (2018a e 2019). Sob formas diferentes, mas com similaridades em suas concepções, ambos apontam que a falência da experiência e da reprodução por meio da tradição é resultado do projeto da sociedade industrial. Conforme Benjamin (2019), a aura das coisas e das pessoas são perdidas. Isso demonstra que o sistema de apostilamento como produto dessa sociedade não é neutro.

Nossa análise acerca do sistema de apostilamento não pode ser dissociada do contexto social e histórico que ele se realiza. Como autores frankfurtianos aqui citados afirmam, o sistema capitalista abarca a totalidade da vida humana; a sociedade é estruturada conforme essa ordem e todos os seus elementos e intuitos percorrem as esferas dessa sociedade.

2.3 Experiência e vivência em Walter Benjamin: percorrendo sentidos

Percorrer os sentidos da experiência em Benjamin é compreender que o conceito de experiência não se finda em um único texto, é por meio das análises de vários aspectos da sociedade realizadas pelo autor que o conceito vai sendo elucidado. Conforme Morss (1981), tanto Benjamin como Adorno realizam suas análises com base na constituição de constelações de conceitos.

Segundo Morss (1981), os pressupostos para a constituição das constelações por Adorno partem de sua relação com Walter Benjamin. De acordo com Adorno (1986), as constelações de conceitos são construídas por meio do método dialético, no qual a contradição tem papel fundamental.

Algumas concepções acerca do uso da contradição acabaram por limitá-la. Conforme Adorno (1981, p. 13), é preciso compreender que:

a contradição [...] é o indício da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito. Todavia, a aparência de identidade é intrínseca ao próprio pensamento em sua forma pura. Pensar significa identificar.

Parte-se, então, da dúvida no conceito; não há uma verdade nesse momento, contradizem-se os conceitos postos, buscando pensar a aparência e a verdade para, por meio do pensamento, identificar os verdadeiros conceitos.

A contradição é a não semelhança do ponto de vista da identidade. O elementar no pressuposto da não-contradição na dialética é atribuir o diferente por meio do pensamento singular. A divergência em suas limitações faz com que o pensamento supere seu nível. A dialética é a compreensão que resulta da não-identidade que parte de uma premissa, o pensamento é estimulado até o entendimento que sua concepção é insatisfatória (ADORNO, 1981).

O elemento que distingue afasta-se de forma não harmoniosa e negativa, até que a consciência conforme sua constituição é impulsionada a determinar uma unidade, quando percebe o que não é semelhante por meio de desejo de totalidade, “isso é, o que a dialética apresenta à consciência como contraditório” (ADORNO, 1981, p. 13). Ocorre, assim, a combinação entre a identidade e a contradição do pensamento, uma vez que “a identidade da contradição não é outra coisa senão a não-verdade identificação total” (ADORNO, 1981, p. 13). A identificação total não é possível; sempre deve conduzir a outras contradições, a fim de conduzir a outras possibilidades do conceito.

Morss (1981) explica que os textos de Benjamin e de Adorno seguem a perspectiva da contradição dialética para constituir as constelações. Nesse sentido, compreende-se que não se encontram em um único texto desses autores todas as possibilidades acerca de um conceito, pois esse não se finda e está em constante movimento de contradição. Entende-se, desse modo, que por meio dos diversos escritos de Adorno e de Benjamin é possível encontrar elementos que contribuem para a compreensão dos conceitos.

Para a constituição do conceito de experiência, Benjamin (1918) parte das contribuições de Kant, salientando que Kant constituiu uma concepção de filosofia

como aquela na qual o conhecimento deve ser fundamentado na verificação da certeza e da verdade. Benjamin se distancia desse princípio, e também de Horkheimer (2002), ao afirmar que essa concepção da filosofia com base na verificação é semelhante à visão dos positivistas.

Esses compreendem a ciência como verificável a partir dos métodos da física, no entanto, apesar de afirmarem que a verdade decorrente dos métodos científicos por meio da observação é legítima, isso é contraditório. Segundo o autor, a verdade científica como resultado dessa perspectiva se tornou “ela própria um produto social que foi constituído substancialmente pela organização das universidades e fundamentalmente por algumas escolas filosóficas” (HORKHEIMER, 2002, p. 80). A verdade no mundo não foi encontrada; ela foi criada, segundo os critérios de verdade estabelecidos, indicando que no contexto social aquilo que não se adequa ao método não é verdade.

Sobre essa concepção de verdade, Benjamin (1918) afirma que há dois pontos cruciais que precisam ser destacados no pensamento kantiano, a asserção de que o conhecimento é duradouro, contestando a legitimidade de uma experiência passageira. Nessa perspectiva, considera-se que a veracidade de um conhecimento filosófico é medida por sua atemporalidade. Kant não reconhecia a legitimidade da experiência passageira, haja vista que ele fundamenta o pressuposto da experiência “nas ciências e em especial na física matemática”⁴ (BENJAMIN, 1918, p. 1) baseada no conjunto de princípios e elementos dessa ciência assim como na *Crítica da Razão Pura*⁵ (BENJAMIN, 1918, p. 1), a experiência se distanciou dos objetos da ciência.

Mesmo os filósofos pós-Kant, aponta Benjamin (1918), não conseguiram superar o antigo conceito; permaneceram na ideia de que a essência da experiência é tanto o pensamento puro quanto o empírico e é justamente aquela concepção inicial e óbvia de Kant que, como sujeito que representou o seu contexto social, acreditou ser o único conceito plausível. Nessa lógica, a experiência teve um caráter reducionista, pois focou em sua temporalidade, conforme Benjamin (1917, p. 2). Os séculos precedentes e a época moderna até apresentaram características diferentes, todavia do ponto de vista da concepção, “as experiências ou concepções de mundo”⁶ (BENJAMIN, 1918, p. 2) alcançaram um grau reduzido.

⁴ “*las ciencias, y en especial de la física matemática*” (BENJAMIN, 1918, p. 1).

⁵ “*Crítica de la Razón Pura*” (BENJAMIN, 1918, p. 1).

⁶ “*las experiencias o concepciones de mundo*” (BENJAMIN, 1918, p. 2).

Conforme Benjamin (1918), é elementar compreender a concepção de experiência em Kant, porém cabe à filosofia identificar os limites e as possibilidades dos princípios Kantianos, conservando alguns e repensando outros, de modo a culminar futuramente em uma nova e superior concepção de experiência.

Para Kant (1787), os nossos conhecimentos são possíveis mediante a experiência. A habilidade de conhecer ocorre por meio dos objetos, movimentando os sentidos; por um lado, promovem em si próprios expressões; por outro lado, incentivam a nossa inteligência a relacioná-los entre si, unindo-os ou dividindo-os. Por meio desse processo ocorre a “elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento” (KANT, 1787, p. 7), partindo daquilo que é compreendido como experiência.

Kant (1787) explica, no entanto, que é possível reconhecer que há conhecimentos que não são empíricos e estão a priori da experiência. São esses aqueles que dispensar qualquer elemento da experiência. E há os conhecimentos empíricos, que são decorrentes “daquilo que recebemos das impressões e daquilo que a nossa faculdade cognoscitiva lhe adiciona” (KANT, 1787, p. 7), ou seja, incentivado unicamente pelos sentidos.

Benjamin (1918) se distancia dessa concepção, salientando que deve ser tarefa substancial para a filosofia contemporânea o novo pressuposto da experiência, rompendo com o princípio de uma experiência metódica, baseada apenas nos elementos da metafísica e do experimento; a filosofia deve objetivar o conceito de conhecimento. Ou seja, há duas incumbências: constituir um lugar conjunto entre a filosofia e a nova concepção de experiência, originando uma nova concepção de mundo.

O conceito de experiência está intimamente relacionado com a contação de histórias e com o papel do narrador. Nesse sentido, Benjamin (2018a) explica que a contação de histórias se apresentava como uma arte que não era controlável por interesses do progresso, acreditava-se que era a mais confiável “a faculdade de trocar experiências” (BENJAMIN, 2018a, p. 20). Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, afirma Benjamin (2018a), o contador de histórias encontra-se em extinção, evidenciando que a arte de contar histórias também caminha para sua eliminação. Quanto mais o dito “desenvolvimento social” ocorre, contraditoriamente menos as pessoas sabem compartilhar histórias.

Os bons contadores de histórias são aqueles que se nutriram das experiências socializadas pela oralidade. Quando posteriormente as histórias tornaram-se registros escritos aquelas que contemplaram o máximo possível da essência das histórias orais são as que possibilitam a experiência (BENJAMIN, 2018a).

A partir de estudos de Benjamin, compreendemos a relevância da categoria oralidade. Compreendemos que isso tem a ver com a forma de compartilhamento de ensinamentos. Demorou para que a imprensa pudesse alcançar tantas pessoas, pois não havia o hábito da escrita, de dizer as coisas por escrito, ou como o próprio Benjamin (2018) pontuou sobre o surgimento das histórias escritas.

Além disso, pensando na reprodutibilidade técnica, a oralidade é menos controlável do que a escrita. A escrita, como os demais produtos da reprodutibilidade, é submetida a testes, ela vai sendo modificada até ficar como espera quem a controla. Na oralidade, isso é mais difícil, porque as histórias narradas não passavam por uma avaliação, contava-se o que se sabia, da maneira que se sabia, sem se prender às palavras. Há indícios de que, na oralidade, o controle sobre o conteúdo é menor. É como se a oralidade expressasse algo que é próprio do sujeito.

O período do artesanato na Idade Média, de acordo com Benjamin (2018a), foi importante para a arte de contar histórias, uma vez que o mestre, geralmente residente fixo, e o aprendiz, em sua maioria itinerante, passavam um longo período juntos nos ateliês, um ensinando o outro, compartilhando suas histórias. Os mestres foram, um dia, viajantes. Portanto, aprendizes e mestres tinham muito o que socializar, por isso, o período artesanal é considerado como um dos mais fecundos para a formação de contadores de história.

Os narradores preocupam-se com a relação prática das histórias que são apresentadas na forma de conselho, de moral, de instrução, de provérbio ou de uma lição de vida, por isso Benjamin (2018a) explica que o narrador é aquele que transmite conselhos aos ouvintes que os ressignificam. Mas, é justamente a comunicação por meio do conselho que promove a experiência que, para Benjamin (2018a), está em falta. Há uma perda da capacidade de comunicar.

O aprendizado decorrente da interação no período artesanal, de acordo com Galuch (2013), não era aquele das repetições mecânicas como posteriormente; eram conhecimentos transmitidos por pessoas que já compreendiam e por meio do fazer eram aperfeiçoados. Essa é a experiência que a tradição permitia consolidar.

Já o sujeito da contemporaneidade é aquele que vive em meio a uma sociedade que pouco apresenta possibilidades de experiência. Durante seu dia, o homem vai trabalhar e perpassa diversas situações, algumas até divertidas, mas no fim não passam de um conjunto de acontecimentos que nada acrescentam ou ensinam do ponto de vista da experiência; são momentos vazios de conteúdo (AGAMBEN, 2005).

A verdadeira narrativa é capaz de ensinar, quer seja meio de uma moral, quer seja por uma sugestão prática, quer seja por meio de “um provérbio ou regra da vida” (BENJAMIN, 2018a, p. 24). Não importa a forma, o bom narrador é sempre aquele que aconselha seu destinatário (BENJAMIN, 2018a).

As histórias que são compartilhadas por meio da tradição possuem por peculiaridade a comunicação entre as gerações que transpassam o tempo cronológico e representam a materialização viva da história. Os mais velhos narravam aos mais jovens suas histórias de vidas repletas de conselhos (AGAMBEN, 2005), todavia, destaca Benjamin (2018a), atualmente o aconselhamento parece ser obsoleto, porque a potencialidade de comunicar experiências foi comprometida.

Dar conselhos se tornou algo que as pessoas não sabem mais fazer, nem para si próprios. “Conselho, entretido na matéria da vida vivida, é sabedoria” (BENJAMIN, 2018a, p. 25). Por isso, a narração está comprometida; seu lado sublime, a sabedoria, está se desfazendo. A eliminação da sabedoria não é algo que surge sem precedentes, ela é fruto do contexto social e histórico no qual o desenvolvimento produtivo que retira “o conto do domínio da palavra viva, ao mesmo tempo que confere uma nova beleza ao que está desaparecendo”. Ou seja, a autoridade sobre a comunicação está em choque e o resultado é a alteração de sua legitimidade (BENJAMIN, 2018a).

A experiência, como pontua Agamben (2005), possui uma autoridade inquestionável e isso a faz única e potencialmente positiva. Atualmente, poucos são aqueles a quem é possível confiar autoridade em suas histórias, porque há a necessidade da verificação. Como evidenciou Benjamin (2018a), a informação presume sua verificação, tal qual nos dias de hoje que as histórias carecem de comprovação.

Quando a experiência, conforme Agamben (2005), é concebida sob a análise do experimento, ela abstém da autoridade que lhe era legítima, visto que, por meio da verificação imediata, ela se torna externa ao sujeito. A comprovação é inconciliável com a experiência. A narrativa era transmitida aos outros com aquela autoridade

característica da velhice, aquelas histórias de origem popular que apontavam um conceito moral. Em muitos momentos, advindas daqueles encontros entre pessoas em volta de lareiras e fogueiras quando as famílias compartilhavam entre si as histórias.

A experiência ia se constituindo como o artesão com seu artesanato, por meio da relação entre o contador e os ouvintes. Conselhos elementares eram socializados, permitindo a ligação entre o passado e o presente, sua essência exigia a “interpretação e a reinterpretação” (SANCHES, 2019, p. 7) em todas as vezes que era compartilhada com outras pessoas. Desse modo, as histórias individuais se disseminavam para o coletivo (SANCHES, 2019).

O desenvolvimento tecnológico, aponta Benjamin (2018a), dentre seus feitos, permitiu a invenção da imprensa, o que possibilitou a disseminação do romance, porque, apesar do surgimento do romance ser precedente ao desenvolvimento tecnológico, sua notoriedade foi viabilizada por meio da imprensa ao propagar pelo mundo suas histórias. O romance representa a precariedade da narração. A principal característica do romance em comparação com outros modelos de prosa é que ele não se origina “na tradição oral e nem a ela conduz” (BENJAMIN, 2018a, p. 26). As histórias contadas pelo narrador são advindas de suas experiências ou daquelas que ouviu de outros narradores, as quais ele as ressignifica a partir da sua própria experiência e compartilha com seus interlocutores.

O autor dos romances é alguém pobre de conselhos para si e para os outros, não é capaz de comunicar seus sentimentos, é um indivíduo sozinho em suas aflições; por isso, “escrever um romance significa exacerbar o incomensurável na apresentação de uma vida humana. De dentro da plenitude da vida, e através da apresentação de tal plenitude o romance aprofunda a ausência de conselho dos viventes” (BENJAMIN, 2018a, p. 26). O romance nasce da pobreza de experiências de um indivíduo que dissemina isso aos outros. Não é a comunicação de conselhos, mas a criação de alguém que não sabe qual ensinamento seguir e por isso cria a história idealizada.

A imprensa foi uma das mais cruciais ferramentas no contexto de ascensão da burguesia e com ela um novo modelo de comunicação emergiu, a informação. Ainda que seus precedentes remontem a anos anteriores, foi nesse contexto que ela ganhou força. Mais prejudicial do que o romance é a informação, ela é antagônica ao conto e provoca conflitos no próprio romance (BENJAMIN, 2018a).

A informação é pobre de experiência, ela compartilha acontecimentos recentes, não contempla ensinamentos e presume verificação de sua legitimidade a todo momento (BENJAMIN, 2018a). As histórias anteriormente narradas percorriam distâncias tanto físicas quanto temporais; eram propagadas por meio da comunicação oral entre gerações. Ou seja, pela tradição, as histórias possuíam uma legitimidade que prescindia de comprovação imediata, estavam para além de um controle externo, o que se difere da informação.

A informação exige um padrão autoexplicativo, precisa ser organizada de forma que qualquer pessoa a compreenda com facilidade. Isso não a tornou mais precisa do que os relatos do passado; nos contos sobressaem o maravilhoso, enquanto a informação é reduzida ao aceitável, uma vez que é antagônica à essência do conto.

O desuso que a arte de contar histórias enfrenta hoje está intimamente relacionado à disseminação da informação. Todos os dias há milhões de informações divulgadas por todo o mundo; apesar disso, cada vez mais somos carentes de histórias dignas, pois toda informação possui tantas explanações que não exige reflexão de quem as recebe. A narração, pelo contrário, deve suprimir as explicações. Ela apresenta o sublime com firme precisão, porém a interpretação e a reflexão acerca dos fatos não são compulsórias ao ouvinte ou ao leitor, cada um compreende e ressignifica em sua particularidade e, dessa forma, a narração alcança uma proporção que a informação não atinge (BENJAMIN, 2018a).

Em *Sobre alguns temas sobre Baudelaire*, Benjamin (1975b) explica que a imprensa, por meio da divulgação de informações, busca justamente não ofertar conteúdo que se aproprie da experiência dos sujeitos. Por oferecer às pessoas notícias isoladas que não apresentam um fio condutor entre elas, as características evidentes da informação são a fugacidade, a fácil apreensão e a novidade.

Além disso, a informação é adversa à tradição. Os jornais produzem e disseminam seu conteúdo em larga escala, ao ponto de não haver questões para serem socializadas porque a facilidade do entendimento permite que todos as consumam. A experiência que outrora floresceu é inversa a isso, a intencionalidade do narrador não estava em comunicar algo absolutamente como ele é, mas de adentrar na consciência de modo a possibilitar aos ouvintes a experiência.

A experiência pela tradição possuía a riqueza do cotidiano; atualmente, as pessoas estão cercadas de acontecimentos, mas sua concentração está naquilo que sobressai, nos shows, naquilo que revela o *marketing* da indústria cultural; em

contraposição, os ensinamentos da vida cotidiana foram se perdendo. O conteúdo da experiência da tradição era legitimado pelos aprendizados que adquiriram no decorrer da vida e os transmitiam às outras pessoas (AGAMBEN, 2005).

Benjamin (2018a) explica que a contação de histórias não é algo mecânico. Como o próprio Leskov apontava, “a literatura” era elaborada de forma artesanal; por isso, como narrador que era, Leskov foi contrário à produção técnica industrial, compreendia a narração como aliada ao artesanato. Nesse sentido, Benjamin (2018a, p. 32) diz que “o contador deixa sua marca no conto, assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso”. Uma história guarda aspectos do próprio narrador, não é algo mecânico, mas subjetivo, toca na sensibilidade e no espírito de cada sujeito.

Segundo Benjamin (2018a), o que encanta as pessoas na atualidade é aquilo que pode ser reduzido; até o conto foi sintetizado, em contraposição houve o fortalecimento das “short stories”. Compreendemos que nessa sociedade tudo é fragmentado, comprimido e sintetizado. Como ocorre no sistema capitalista, quanto menos a essência de algo é preservada, mais é possível produzi-la em larga escala. À vista disso, pensamos em todos os conhecimentos, todas as brincadeiras, as experiências que as crianças poderiam ter na educação infantil se a instituição de ensino fosse organizada com base em tal objetivo. Nesse sentido, buscamos compreender se os sistemas de apostilamento estão direcionados a tal fim.

Os ensinamentos transmitidos entre as gerações estão ligados às histórias de vida das pessoas, por isso possibilitam a experiência (BENJAMIN, 2018a, p. 36). Conforme Coelho (1985), as histórias que hoje são conhecidas como literatura infantil são frutos da tradição oral que, com a invenção da imprensa, foram divulgadas sob a forma de livros. Benjamin (2018a) aponta que a materialização das histórias por meio da imprensa trouxe modificações na sua essência.

Se a experiência decorre de histórias, a memória assume um papel substancial. Por meio dela, os ensinamentos percorrem o tempo, os lugares e as pessoas, possibilitando que, por meio das contações, os ouvintes se lembrem também de suas memórias e as ressignifiquem com as narrações, concebendo, desse modo, a experiência (BENJAMIN, 2018a).

Quando a relação entre as lembranças particulares e coletivas, da herança social e do inconsciente desaparecem e a arte de narrar é destruída, abre-se espaço para a vivência que se manifesta como conciliação de uma estrutura social

segmentada e fundamentada na condição particular dos sujeitos. Divergem da maneira de viver dos sujeitos que viveram nas organizações sociais tradicionais, as quais cultivavam a coesão comunitária baseada em propósitos coletivos (CALOU; MACIEL, 2017).

A vivência representa a deterioração da experiência. Se outrora, a experiência foi a apropriação dos aprendizados advindos da vida em coletividade, respaldado nos costumes comunitários compartilhados por meio da linguagem, hoje, ela está em extinção. A vivência ocupa as relações humanas, apropriando-se da apreciação do tempo na sociedade industrializada (CALOU; MACIEL, 2017).

Segundo Benjamin (1975b), Baudelaire foi capaz de compreender a experiência de *choc* como “um caleidoscópio dotado de consciência” (BENJAMIN, 1975b, p. 49). Nesse sentido, argumenta que “o fato de o *choc* ser captado e ‘aparado’ assim pela consciência, daria ao acontecimento que o provoca o caráter de ‘vivência’ em sentido estrito” (BENJAMIN, 1975b, p. 39). A vivência é o resultado das experiências de *choc*.

Quanto mais o *choc* afeta as percepções isoladas, mais a consciência precisa estar ativa para atuar contra os estímulos que o provocam. Assim, quanto maior espaço o *choc* ocupa na experiência, mais se aproxima dela. Para atuar em recusa aos *chocs*, deve-se compreender o acontecimento com base na legitimidade de seu conteúdo em um dado espaço transitório de tempo na consciência. É a consequência final da reflexão, o acontecimento torna-se vivência, ao falhar em sua função e a reflexão resulta no susto prazeroso ou não que valida a suspensão da recusa aos *chocs* (BENJAMIN, 1975b).

Diante da degradação da experiência formativa, promover a experiência de *choc* torna-se mais frequente, conseqüentemente a vivência vai alcançando as diversas relações sociais. Conforme Galuch e Palangana (2008), a vivência é desprovida do conteúdo histórico-social do qual a experiência se nutre. A vivência ocorre em consonância com o que a sociedade capitalista oferece, a formação dos sujeitos é ajustada segundo a demanda do trabalho.

O progresso do capitalismo modificou as relações de trabalho. Do trabalho artesanal à acumulação flexível, o homem foi sendo ajustado ao tempo de trabalho da máquina, à intensificação da produção, à divisão do trabalho, à ampliação das máquinas, ao acentuar da tecnologia. E, atualmente, é cobrado pela frequente transformação e adaptação, toda sua vida do sujeito é dominada em favor da lógica

vigente. A essência da experiência, os ensinamentos, valores que eram compartilhados historicamente e socialmente, são fadados à extinção.

Há que se destacar que o cenário social, no qual a vivência é privilegiada, é produto de um contexto histórico-social do capitalismo. Como revelam Galuch e Palanga (2008), a estrutura capitalista se apropriou das instâncias da vida humana, a subjetividade de cada indivíduo foi dominada pelas relações sociais e pela pseudoformação, extinguindo, dessa forma, a possibilidade de resistência contra essa ordem.

Na consciência dos sujeitos, foi moldada a confiança de que a realidade posta é única e inalterável, restando-lhes apenas adaptar-se. O cenário representa um regresso no sentido da emancipação humana. A pseudoformação é a regressão da experiência. É o reflexo de uma conjectura de gerações que não compartilham conhecimentos entre si.

Olhando para a infância como uma fase tão sublime como Benjamin a via, apreendemos a necessidade de identificar as práticas pedagógicas que estão sendo ofertadas para as crianças, seus limites e possibilidades, por isso, nosso olhar se volta para o sistema de apostilamento frequentemente utilizado no meio educacional como guia para todas as práticas pedagógicas. Em que medida há a contemplação de experiências?

A experiência não se remete a algo restrito ao sujeito isolado, explicam Galuch e Palangana (2008). Ela deve ser consubstanciada na relação do homem com conhecimento significativo para toda a sociedade. Há algo que é subjetivo ao sujeito, parte-se disso, mas com foco no que tem fundamento em relação ao coletivo. O conhecimento referido é composto por aspectos históricos, sociais e culturais; com eles, o indivíduo pode se distanciar do objeto de modo a analisá-lo criticamente, o que viabiliza a percepção do controle externo que é imposto e, desse modo, resistir a ele.

A vivência, explica Galuch (2013), é algo que se restringe ao momentâneo, o ser de cada indivíduo. A experiência, por outro lado, perpassa a vivência, mas se amplia; ela tem relação com os conhecimentos que foram compartilhados durante o desenvolvimento da sociedade no nível do coletivo.

Benjamin (1975b) evidencia que mesmo diante de todas as transformações ocorridas na vida em sociedade há possibilidades de se constituir o narrador nos dias atuais. Ele cita a obra de Proust, afirmando que o autor fornece elementos importantes

para o resgate do narrador. Dentre os aspectos utilizados por Proust, está o retorno à sua própria infância, narrando acontecimentos daquele período.

Apesar de Benjamin apontar os limites da experiência, ele instiga novas possibilidades para que a experiência se manifeste na sociedade moderna. Compreendemos que é substancial reconhecer os limites e as transformações que ocorreram nas interações entre pessoas, sobretudo, na transmissão do conhecimento. Além disso, é elementar provocar momentos de experiência, nesse sentido, acreditamos que a escola, se organizada para tal fim, é uma possibilidade para compartilhar experiências.

Apesar dos desafios que a modernidade apresenta para a experiência, é importante que o ensino infantil tenha como objetivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover experiências e constituir uma formação que supere a pseudoformação.

3. ORGANISMOS INTERNACIONAIS, EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA CIDADÃ

3.1 A educação e as propostas de organismos internacionais

As propostas de organismos internacionais influenciam na organização da educação nos países a que se destinam. Desse modo, apontaremos alguns documentos e suas propostas. Um importante desses documentos que discute a educação é o relatório *Aprender a ser*, cuja comissão que o elaborou foi presidida por Edgar Faure, em 1972. O documento é resultado de discussões da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, que buscou apresentar mudanças para a educação em diversos países. Segundo o relatório, quatro princípios são compreendidos como primordiais para a proposta elaborada.

Primeiro, há uma comissão internacional formada por pessoas de vários países, considerando as diferenças entre os países, sua cultura, as questões políticas e o seu desenvolvimento. Essa busca superar os problemas, traçando um mesmo objetivo, pois seu resultado perpassa as diferenças, os desafios e a solidariedade primordial dos governantes e das pessoas. O destaque para a solidariedade é frequente no relatório, como na seguinte passagem: “solidariedade internacional, na cooperação e na assistência” (FAURE, 1972, p. 11).

O princípio é o direito de todos à democracia, de modo que sua garantia permita que os sujeitos contribuam para seu futuro. Nesse sentido, para realizar-se, a educação tem papel crucial. Em terceiro lugar, compreende-se o desenvolvimento aquele que intenciona o homem completo, composto por seu patrimônio e por suas particularidades e seus engajamentos, ou seja, o homem como “indivíduo, membro duma família e duma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (FAURE, 1972, p. 10). O quarto refere-se ao aprender a ser. A educação, para atingir o objetivo do sujeito completo, superando as diferenças entre eles, precisa ser universal e constante: “trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’” (FAURE, 1972, p. 10).

A comissão afirmou que a ciência e a tecnologia deveriam ser fatores elementares de qualquer “empreendimento educativo” (FAURE, 1972, p. 26), de forma que todas as práticas educativas destinadas às pessoas contribuam para o sujeito

comandar “as forças naturais e produtivas, mas também as forças sociais” (FAURE, 197 p. 26), possibilitando o controle sobre si, sobre suas prioridades e ações em uma relação com a ciência e a tecnologia sem ser explorado por elas.

Sobre o termo “empreendimento”, um dos significados apresentados em dicionário, é “instituição criada para desenvolver um negócio, uma empresa, um projeto” (DICIO, 2021). Tal termo é utilizado para se referir a uma ação em um setor privado. Pode parecer apenas uma palavra qualquer, no entanto, conforme Adorno (1951b), há uma intencionalidade na forma como a linguagem é utilizada. Quanto menos exige compreensão, reflexão, mais expressa a tentativa de facilitar para que a linguagem se aproxime da vivência.

Nesse sentido, Adorno (1951b, p. 91) explica: “só o verdadeiramente alienado, a palavra cunhada pelo comércio, os afecta [sic] como familiar que é”. Empreendimento é um termo do comércio, do mercado produtivo; ao ser utilizado na educação, manifesta a ideia de proximidade com quem lê, justamente para não exigir a reflexão sobre seu significado. Da mesma forma que os efeitos da indústria cultural, essa linguagem encanta. Dessa forma, compreendemos que pensar a educação como empreendimento é reconhecê-la sob os ditames de uma empresa, o que se coloca na contramão, conforme Adorno (1996), de uma formação para humanização.

Em diversos países, segundo Faure (1972), a educação precisa tornar-se popular e nela a tecnologia deve ter espaço. No relatório consta que a formação precisa ascender a um novo momento, no qual o científico-tecnológico seja a prioridade; nesse sentido, os conhecimentos perpassam as inovações e o conhecimento já produzido, todavia, destaca que não se deve enfatizar muito o conhecimento acumulado; a preocupação principal deve ser com a aprendizagem dos processos de aquisição, ou seja, o “aprender a aprender” (FAURE, 1972, p. 29). Ao afirmar que o aprender a aprender deve se sobrepôr aos conhecimentos acumulados, fica explícita a concepção de uma educação que prima pela forma, em vez do conteúdo. É uma valorização do saber fazer com base no fazer, e não em uma prática alicerçada no conhecimento refletido.

Segundo Bauman (2010), vivemos uma sociedade de consumidores. A cultura foi convertida em uma loja de produtos direcionados ao consumo, e cada um deles compete entre si para cativar a atenção e o desejo dos possíveis consumidores. A concepção cultural foi transformada diante do iluminismo e reconsiderada na sociedade líquido-moderna. Essa cultura é incentivada e determinada pelos fatores

que impulsionam a emancipação dos mercados da relação que ainda resta com a natureza não econômica.

Com o objetivo de alcançar essa emancipação econômica líquido-moderna focada no consumidor, a cultura se fundamenta no grande volume de ofertas, na pouca durabilidade dos produtos e na veloz e eficaz sedução dos consumidores, em síntese, tem-se um sistema econômico do exagero e do desperdício (BAUMAN, 2010).

Destacamos outro importante documento acerca do direito das crianças. Da “Convenção sobre o direito da criança”, realizada em 1989 e atualizada em 1990, resultou um documento acordado entre os países que participaram do evento. A convenção (UNICEF, 1990a) está em sintonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual afirma que a criança tem direito a auxílio e assistência, quando necessários.

É crucial pontuar o que se compreende como criança, ao se dizer que “criança é todo ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1990a, p.6). Todas as crianças em todos os países participantes da convenção devem ter garantia dos mesmos direitos, sem exclusão por qualquer fator como religião, posicionamento político ou classe social. A criança é o principal, por isso qualquer ação realizada por diferentes instituições públicas ou privadas sempre deve primar por seu bem-estar (UNICEF, 1990a).

O direito à vida, à proteção e ao desenvolvimento da criança estão entre os princípios fundamentais ressaltados pela Convenção. A separação das crianças de seus pais ou responsáveis só pode ser realizada mediante a determinação de autoridades habilitadas, que devem primar por uma prática sem danos, respeitando as legislações referentes ao bem-estar das crianças. Os termos aqui mencionados referem-se a quando as crianças estão vivendo em condições negligentes por parte dos pais (UNICEF, 1990a).

A Convenção (UNICEF, 1990a) define que as crianças têm direito a expor seus desejos e entendimentos, ou seja, suas expressões devem ser consideradas, por isso em processos jurídicos, elas devem ser ouvidas para análise das autoridades julgadoras. À vista disso, as crianças têm direito a ter acesso a todos os documentos e legislações que abordam seus direitos e deveres. O cuidado e a responsabilidade com qualquer aspecto da vida da criança são cobrados na mesma medida para ambos os pais, sempre primando pelo bem-estar das crianças.

Os países-membros da Convenção têm a responsabilidade de assegurar meios para que as crianças sejam protegidas de qualquer manifestação de violência, “maus tratos ou exploração” (UNICEF, 1990a, p. 16). Além disso, pela Convenção, a criança em estado de deficiência tem direito à garantia de condições dignas que contribuam para o desenvolvimento da sua autonomia, bem como sua atuação na vida social em coletividade (UNICEF, 1990a).

Atualmente, o BM é um dos mais substanciais organismos internacionais de fomento à educação. Trinta anos após o primeiro projeto, o BM já havia financiado mais de 500 projetos distribuídos em mais de cem países. O custeio de projetos tem se expandido com o decorrer do tempo, sempre primando pela contenção da pobreza. Por isso, financia projetos educacionais principalmente aqueles destinados ao ensino primário e ao ensino médio (UNESCO, 1996).

Santiago (2012) explica que após a “Conferência Internacional de Educação para Todos”, o BM formulou diretrizes para as políticas das próximas décadas, dentre elas publicou, em 1995, o documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*. É a esse documento que direcionamos atenção neste momento.

É essencial compreender que os relatórios e os documentos acerca da educação, de um modo geral, estão atrelados ao seu contexto produtivo, cujos interesses são direcionados. Harvey (2008) esclarece que, por volta de 1965 a 1973, as propostas de Taylor e de Ford não sustentavam mais as contradições na sociedade capitalista, uma vez que o principal elemento desses modelos produtivos era a rigidez e tal aspecto estava gerando conflitos diante das novas demandas da economia.

A atuação do Estado, pautada na rigidez, ficava cada vez mais conflituosa. A inflação elevada resultou em profundas crises no contexto pós-guerra. A gravidade do problema chegou ao ápice, por volta de 1975, com a insuficiência financeira americana, considerada como uma das maiores economias do mundo. Em consequência, iniciaram-se as tentativas de racionalização e de reestruturação, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 (HARVEY, 2008).

Harvey (2008) denomina as novas mudanças com o termo “regime de acumulação flexível”. A acumulação flexível, como o próprio termo aponta, implementou a flexibilização nas relações, nos processos de trabalho, nos mercados econômicos, nas mercadorias e nos modelos de consumo. Novos setores produtivos foram originados, novas possibilidades de provimento financeiro e o fortalecimento de novas taxas com respeito à modernização comercial, tecnológica e organizacional.

Esse contexto levou à produção de documentos visando uma educação capaz de suprir as novas necessidades do capital.

É permeado pelo contexto produtivo que surge o relatório “Prioridades y Estrategias para la Educación” (1996). Segundo o documento (UNESCO, 1996), o BM tem foco no desenvolvimento da educação primária por compreender que o desenvolvimento de tal nível educacional contribui para o progresso econômico e para a diminuição da pobreza, isso é resultado da busca por atingir as ações discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Além de ser um dos patrocinadores da conferência, destinou parte significativa dos lucros do banco para o financiamento de projetos na educação primária entre os anos de 1990 e 1994. (UNESCO, 1996).

Como organismo internacional de fomento, o BM tem interesses nos projetos que financia. Santiago (2012) aponta que por meio desses projetos, o BM possibilita espaço para o fortalecimento do setor privado, por isso o foco na expansão e na eficácia do mercado produtivo.

No que tange à educação primária, “o acesso, a equidade, a eficiência interna e a qualidade”⁷ (UNESCO, 1996, p. 165) são considerados fatores substanciais. Todos os projetos levam em consideração tais elementos, o que tem permitido o crescimento da eficácia interna dos países financiados. Segundo exposto no documento (UNESCO, 1996), houve melhoria na qualidade da educação em alguns países, como resultado da criação dos “sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem” que, inclusive, são parte de diversos projetos financiados.

Apesar do discurso de apoio às avaliações, é necessário compreender que a verificação da aprendizagem que remete à quantificação significa ver o processo de formação como se fosse possível convertê-lo em números. Não se pode esperar do processo educativo resultados quantificáveis. A quantificação é uma característica da lógica capitalista. Adorno e Horkheimer (1947) afirmam que os números se tornaram a regra do esclarecimento, são utilizados para a mercantilização.

Ao dimensionar para a educação com a régua da quantidade, estamos reduzindo-a à produtividade mercadológica. Como destaca Santiago (2012, p. 6), o BM está a serviço da “ordem hegemônica capitalista”, por isso, os números são o primordial.

⁷ “El acceso, la equidade, la eficiencia interna y la calidad”.

É possível observar no relatório o foco no termo “eficiência externa”. Essa eficiência está relacionada aos princípios do BM de que a influência externa é a melhor possibilidade para o desenvolvimento da educação. Não se observa que, implicitamente, o termo representa a ideologia do organismo, sendo este o controle da educação dos países pobres. Em diversos momentos do texto há a menção de que a educação precisa combater a pobreza. Mas qual é o tipo de formação que está sendo destinada às massas?

A instituição das formas de controle representa a tentativa de moldar a educação, tanto na rede privada⁸ quanto na rede pública. Ao defender a necessidade das avaliações externas, o BM consegue impor sua proposta educacional, uma vez que a própria destinação de recursos depende do desempenho alcançado em tais avaliações. Desse modo, as avaliações externas são um instrumento para legitimar a imposição da proposta dos organismos internacionais à educação.

Em se tratando de avaliações remetemo-nos a Benjamin (2019), ao explicar que a reprodutibilidade técnica submete os produtos a diversos testes e, nesse sentido, essa necessidade de avaliar pode ser entendida como os testes para se alcançar o desejo de quem comanda. No caso da educação, as avaliações objetivam ajustar o ensino aos interesses dos organismos internacionais, como o BM.

No próprio documento é possível ver a importância dada ao aperfeiçoamento das formas de avaliação, ao pontuar que “se está melhorando a vigilância e a avaliação durante e depois da execução dos projetos”⁹ (UNESCO, 1996, p. 172). A equidade e a eficiência destacadas dentre os fatores-base dos projetos do BM estão a serviço da formação do sujeito eficiente para a sociedade do capital.

Como afirma Gentili (1996, p. 6), “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o empreendedor, o consumidor.” Gentili (1996) explica que a educação deixa de ser direito político e passa a ser propriedade; nesse sentido, os sujeitos são vistos como proprietários, é ser o cidadão que vive e busca adquirir, comprar “propriedades-mercadorias” (GENTILI, 1996, p. 6) de diversos tipos, inclusive a educação.

⁸ Alguns pais pagam por centros de educação infantil particulares, por acreditarem que a criança terá uma formação por meio do sistema de apostilamento que alcança o aprendizado da língua inglesa, de informativa, de música, dança entre outros.

⁹ “[...] se está mejorando la vigilancia y la evaluación durante y después de la ejecución de los proyectos” menção aos avanços das formas de avaliação dos projetos”

Por isso, o BM (UNESCO, 1996, p. 172) prevê que os projetos devem ser analisados sob os critérios de “custo-benefício e custo-eficácia”¹⁰, isto é, se a educação não apresentar resultados substanciais de acordo com esses fatores, não estará cumprindo seu papel. De acordo com Teodoro (2011), a atuação do BM em relação aos países da OCDE, a partir do final do século XX, afunilou ainda mais seus projetos com base em três fatores: contexto, custos e resultados. As consequências dessa posição são vistas nas diversas políticas educacionais dos países envolvidos. As ações relacionadas a esse projeto superam uma ordem explícita, no sentido de atender a uma agenda global fundamentada na comparação e principalmente na concorrência de “performances dos sistemas educativos” (TEODORO, 2011, p. 97).

Diante dessa competição, os governos e demais sujeitos políticos tornam-se, principalmente “aqueles que possuem acesso privilegiado aos meios de comunicação social de massas, prisioneiros de uma espécie de Jogos Olímpicos de nações” (TEODORO, 2011, p. 97), nos quais a educação é vista pelo critério da eficácia sob a lógica dos *rankings*. Adorno e Horkheimer (1947) já evidenciaram que a concorrência é base do capitalismo e que a indústria cultural atua quantificando, estabelecendo estatísticas para incentivar essa competição. As pessoas são vistas sob a lógica de números e os produtos são calculados, almejando esses números, o que não se difere com o que ocorre na educação.

Conforme já pontuado, a eficácia tem sido uma palavra forte e recorrente nos diversos documentos pontuados ao longo deste capítulo, justamente porque, conforme Teodoro (2011), a lógica é do lucro e quando se fala em lucro, a eficácia tem muito sentido. O fator eficácia, relacionado à comparação entre as nações, são elementos para o controle dos sentidos do que se compara. Essa busca pelos resultados e pelas performances apoiam-se no objetivo de desenhar um modelo político para o sistema educacional, bem como instituir um padrão de governança direcionado a suprimir o diálogo democrático e impossibilitar reflexões acerca do projeto político das instituições educativas.

O êxito desse modelo educacional possibilita a consolidação do modelo de Estado. Como evidencia Santiago (2012, p. 4), “o ‘Estado Ideal’ é o Estado neutro, desprovido de uma concepção prévia de ‘bem-estar social’”. Esse modelo é voltado para a formação do homem para atuar no mercado de trabalho, fazendo com que, em

¹⁰ “[...] costo-beneficio y costo-eficacia”

diversos momentos, o documento (UNESCO, 1996) se refere ao termo eficiência. A eficiência no trabalho é precípua para o mercado produtivo, por isso os investimentos na educação estão voltados para qualificar os futuros profissionais com base nas habilidades de obediência e de disciplina.

Segundo o relatório (UNESCO, 1996), a educação é considerada o caminho para conquistar alguns objetivos como o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Por essa razão, defende-se a privatização da educação pública, destacando a importância da expansão da rede privada de ensino. Afirma-se que nos países em que houve o crescimento educacional privado, os resultados foram positivos, como no Chile e na Hungria. Além disso, defende-se a cobrança de taxas pela educação pública, expondo que em alguns países as instituições públicas aumentaram as taxas cobradas dos alunos e isso promoveu um aumento de oportunidades.

Destacamos que em 1996, data do relatório, já havia a concepção de que a privatização da educação era necessária, ou seja, é a defesa da conversão da educação em empresa. Posteriormente, discutiremos acerca do sistema de apostilamento, mas neste momento consideramos relevante pontuar que essa é uma das formas de privatização da educação. Isso porque, ao comprar sistemas privados de ensino, a rede pública está oportunizando o controle educacional por um ente privado.

Considera-se que toda atuação do BM como financiador de projetos educacionais é instrumento para legitimar os interesses do capital de promover estratégias para que os países em desenvolvimento sejam campo para o fortalecimento do capitalismo nas mãos daqueles que já possuem o poder, por isso há a necessidade de formação do sujeito para o mercado de trabalho. O Brasil, como diversos outros países, sofre a influência e atende aos interesses desse organismo.

No ano seguinte à publicação do documento do BM “Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”, a UNESCO lançou, em 1996, o Relatório *Educación: um tesouro a descobrir*, sob a presidência de Jacques Delors. Esse relatório tem algumas semelhanças com o relatório *Aprender a ser*, de 1972. Podemos considerar que o Relatório *Educación: um tesouro a descobrir* é uma continuação dos documentos e relatórios anteriores e como fruto da UNESCO está atrelado aos demais organismos internacionais, tanto que o próprio relatório de 1996

(DELORS, 1996) cita o relatório de Faure, de 1972, afirmando que suas concepções acerca do aprender a ser continuam sendo necessárias e atuais.

O Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, segundo Borges (2016), foi elaborado durante três anos de discussões e encontros da Comissão que foi coordenada por Jacques Delors. O relatório apresenta os ideais e as propostas que a Comissão compreendia como fundamentais para o desenvolvimento da educação no século XXI.

O Relatório, conhecido como Relatório Delors, explica Borges (2016), assim como outros documentos produzidos pela UNESCO, UNICEF, BM e outros organismos, gerou interferências na elaboração das políticas públicas e planos de ações para a educação em diversos países. Nesse sentido, compreender a proposta dos diversos documentos aqui apresentados é compreender o ideal formativo que norteou e continua a nortear a formação dos sujeitos, sobretudo, nos países em desenvolvimento.

Tanto o Relatório Delors, como o relatório do BM são elaborados, como aponta Borges (2016), em um cenário de crise na organização produtiva do capitalismo. Isso desencadeou a necessidade de diversas reformas, principalmente, econômicas e sociais, que geraram efeitos em todos os setores, com grande ênfase na educação.

Corroborando com Borges (2016), o relatório (DELORS, 1996) não apresenta apenas um novo modelo formativo, mas um novo modelo de homem, diante das novas mudanças sociais, pois o objetivo central do relatório é a manutenção da realidade vigente sob a falsa ideia de transformação social, por isso inicia apresentando o diagnóstico da conjuntura vigente. Segundo Delors (1996), o século que caminhava para o fim apresentava avanços científicos, desenvolvimento de vários países emergentes que continuavam em progresso. Contudo, havia desânimos em relação ao que se esperava para o século no pós-guerra, pois apesar do desenvolvimento, o progresso econômico e social não atingiu o almejado.

A comissão se propôs a “[...] retomar e atualizar o conceito de educação ao longo de toda vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça a solidariedade que une” (DELORS, 1996, p. 15). Para a comissão, o conceito de educação já não atende às necessidades do novo contexto, assim, para o sucesso de um novo modelo educacional, é necessário aprender como viver melhor, por meio do “conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal” (DELORS, 1996).

Mas, qual a concepção de experiência? Benjamin (2018) afirma que a experiência é possível por meio da arte de contar histórias; não de qualquer história; mas sim daquelas repletas de conhecimento, uma vez que Benjamin (2018) pontua que a experiência é repleta de aspectos e quem a narra transmite um ensinamento e “conselho, entretido na matéria da vida, é sabedoria” (BENJAMIN, 2018, p. 25). À vista disso, até que ponto a experiência prevista por Delors (1996) se aproxima da ideia de experiência em Benjamin (2018), visto que Benjamin (1975) pontua que a experiência está em decadência, pois a própria arte de contar histórias está em extinção?

A decadência da narrativa é destacada por Benjamin (2018) como decorrente da sociedade capitalista em desenvolvimento, que possibilitou o desenvolvimento das tecnologias, destacando o advento da imprensa. Delors (1996) afirma que o homem, desde a tenra idade, deve aprender conhecimentos e que a aprendizagem continua durante toda a vida, devendo aproveitar para apropriá-los ao máximo, atualizando, aprofundando e enriquecendo-os e, além disso, deve estar apto a se adaptar ao cenário social em constante transformação.

A constante adaptação é base do regime de acumulação flexível, cada trabalhador precisa ser flexível de modo a se ajustar à função que lhe for designada naquele momento. Bauman (2001) explica que vivemos uma modernidade líquida na qual nada mais é duradouro. O líquido se ajusta a cada espaço que ele é colocado, assim são também as relações, os trabalhos e a própria organização. O sujeito do século XXI é aquele que está constantemente em transformação e ajustamento.

É imprescindível que a educação no século XXI privilegie o compartilhamento de “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 1996, p. 89). Isto é, desde pequenos os sujeitos precisam ser ensinados a ampliar o seu saber-fazer para que, gradativamente, aprendam mais, todavia, esses devem sempre estar ajustados ao modelo social.

A proposta do Relatório Delors (1996) tem como princípio a organização da educação em quatro pilares, que são aprendizados básicos para todas as pessoas a serem utilizados ao longo de suas vidas. São eles:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender fazer**, para poder agir sobre o meio

envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, vida essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 90, grifos do autor).

Esses quatro aprendizados norteiam a proposta educacional do Relatório Delors (1996). De acordo com o que postulam, no que tange ao ensino formal, o aprender a conhecer e o aprender a fazer são os mais adequados, os outros dois são compreendidos como aliados e decorrentes dos outros dois. Isto não quer dizer que uma aprendizagem sobressai à outra, mas que devem ser consideradas na relação que estabelecem entre si, por esse motivo o ensino formal deve oportunizar o desenvolvimento das quatro aprendizagens, contribuindo para que a educação resulte em uma “experiência global” (DELORS, 1996, p. 90). Qual a ideia de experiência global expressa? Observa-se que as quatro aprendizagens se distanciam de uma concepção de experiência em Benjamin (2018) na qual o conhecimento é ressignificado pelo sujeito, por meio da reflexão, compreensão e de suas outras experiências.

O aprender a conhecer refere-se à apropriação dos “instrumentos do conhecimento” (DELORS, 1996, p. 90) e é compreendido tanto como caminho quanto como objetivo da vida. É o caminho, ao intencionar que os sujeitos aprendam a entender o mundo em que vivem na medida em que isso interfere na melhoria das suas condições de vida, que contribui para a prosperidade de “suas capacidades profissionais” (DELORS, 1996, p. 91) e habilidades de dialogar. Por outro lado, é objetivo quando seu elemento básico é o excesso de conhecer, inteirar-se e de explorar.

A carência da cultura geral sobre os demais trabalhos pode implicar em um trabalho individualizado entre as pessoas, o que é ruim, pois a proposta é que os sujeitos sejam formados para trabalhar em parceria e cooperação. “A formação cultural” (DELORS, 1996, p. 91) substancial no contexto histórico e social da humanidade perpassando o tempo e o espaço influencia o surgimento de outras áreas do conhecimento oportunizando relações entre as disciplinas, sobretudo, naquelas que abordam acerca da pesquisa. O desenvolvimento de cada área possibilita o desenvolvimento de outras e cada uma contribui entre si (DELORS, 1996, p. 91).

Qual a perspectiva de formação cultural prevista por Delors (1996)? A formação cultural é discutida por Adorno em “Teoria da pseudocultura” (ADORNO, 1996).

Segundo ele, a formação cultural é aquela permeada pelos bens culturais e que promovem uma sociedade livre de exploração, divisão de classe ou hierarquia. Na contramão, o que se tem na sociedade burguesa é a pseudocultura. A pseudocultura é a formação da sociedade capitalista, na qual se privilegia a produção cultural que foi convertida em mercadoria como estratégia de manutenção da ordem estabelecida, por isso, alienante.

O aprender a conhecer, afirma Delors (1996, p. 91), presume anteriormente “aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. A formação escolar primária atinge seu objetivo quando é capaz de compartilhar com os indivíduos o sentimento que lhe instiga a permanecer buscando aprender por toda a sua vida, tanto no trabalho como externo a ele.

A experiência exposta por Delors (1996) é contrária à compreendida por Benjamin (2018). O trabalho na sociedade capitalista não é formativo, a experiência foi sendo neutralizada com o desenvolvimento dos meios produtivos e das relações de trabalho. A experiência defendida por Benjamin (2018), como aquela que transmite ensinamentos, que ensina ofícios, não ocorre no modelo produtivo no qual as ações de trabalho são pautadas na repetição.

Aprender a fazer caminha com o aprender a conhecer; os dois devem ser entendidos como inerentes. Para além disso, o aprender a fazer está voltado para a “formação profissional” (DELORS, 1996, p. 93); seu escopo é instruir os discentes a como efetivar na prática os conhecimentos e ajustar a formação ao trabalho (DELORS, 1996, p. 93).

O mercado exige novas habilidades do trabalhador; exige a “formação técnica e profissional” (DELORS, 1996, p. 94), a capacidade de desenvolver atividades em parceria, trabalho em grupo, ou seja, que o sujeito seja proativo e tenha coragem para enfrentar desafios (DELORS, 1996).

Vemos que o que está sendo defendido é uma formação técnica e profissional, em vez de uma formação humana, conforme a defendida por Adorno (1996). O foco da formação proposta no Relatório é o atendimento do contexto produtivo capitalismo, portanto contrário à formação humana. Não estamos afirmando que a formação profissional não seja importante, mas que a formação não pode limitar-se a isso. A formação humana, a partir de Adorno (1996), é a formação de sujeitos completos que buscam condições humanas para todos, sem violência e exploração de uns sobre os outros.

Novamente, o foco está no saber fazer, ou seja, em uma habilidade prática e não intelectual. Percebe-se a busca por uma formação limitada à prática e não uma proposta de desenvolvimento intelectual em movimento com a prática que resulte em ações refletidas.

Aprender a viver juntos é uma das maiores dificuldades para a educação, isso porque a sociedade está repleta de violência, impedindo perspectivas de melhoria intencionadas no decorrer do progresso social. Não se está negando que a trajetória da humanidade foi marcada por confrontos, mas que isso tem se intensificado no transcorrer do século XX. As mídias comunicativas têm um grande papel, disseminando hostilidades, e a educação pouco teve sucesso contra isso até a publicação do Relatório (DELORS, 1996).

Anteriormente à publicação do Relatório, os frankfurtianos já evidenciavam que a violência se manifesta na sociedade. O esclarecimento/razão, segundo Adorno e Horkheimer (1947), foi defendido na Revolução Francesa como possibilidade de livrar os sujeitos das incertezas e de habilitá-los para pensar por si, porém, afirma os autores, a sociedade dita esclarecida demonstra a falência no sentido da humanidade. A violência exposta na sociedade é prova de que a humanização decorrente da razão não foi obtida.

Delors (1996) pontua que as pessoas são propensas a acreditarem que as peculiaridades do grupo ao qual pertencem são superiores aos outros, o que contribui para o preconceito. Além disso, a competitividade é utilizada de forma errônea. O próprio cenário econômico é baseado na competição, o que se dissemina em todos os níveis da sociedade. Segundo o Relatório, a competição não é totalmente ruim; ela está sendo utilizada de forma equivocada. Argumenta-se que o ideal é que todos os sujeitos devem ser colocados em situações igualitárias e, preferencialmente, movidos pelas mesmas finalidades, desse modo, a competição pode fazer com que os preconceitos e enfrentamentos sejam suprimidos e a parceria entre os homens pode surgir, diz o relatório.

Pautados nos frankfurtianos, somos levados a considerar a falsidade da visão de que a competição promove benefícios. A base da sociedade capitalista é a competição, as pessoas são divididas em classes sociais e, ao contrário do que defende Delors (1996), a competição instiga a falta de empatia pelos outros, pois cada sujeito é levado a pensar somente em si e em como superar o outro. Como afirma Adorno (1970a), um dos exemplos de que as pessoas não se importam com os outros

foi Auschwitz, pois se a empatia prevalecesse os indivíduos teriam se oposto ao que houve. E pela desigualdade ser a base desse sistema produtivo, dizer que as pessoas estarão expostas às mesmas condições é utópico.

Aprender a ser é o ponto central elencado pela Comissão, no sentido de que toda a formação contribua para o desenvolvimento dos indivíduos em sua totalidade, ou seja, “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (DELORS, 1996, p. 99). Por isso, os discentes precisam ser preparados principalmente por meio da educação para construir reflexões autônomas e críticas, elaborando os seus critérios de valor e escolhendo sozinhos suas ações em cada situação da vida (DELORS, 1996).

Apesar da defesa da apropriação da cultura - arte e a poesia -, na organização formativa pelos quatro pilares percebe-se mais a valorização de habilidades práticas e do que de intelectuais. O relatório apresenta um discurso, mas sua proposta expressa outra perspectiva. Conforme Adorno e Horkheimer (1947), a formação pelo viés da indústria cultural apresenta um discurso de encantamento, justamente para fazer com que as pessoas o aceitem, acreditando ser o melhor. Nessa perspectiva, uma análise acerca do Relatório, atenta e com respaldo teórico, observa que a formação proposta é contrária à apropriação dos bens culturais.

Apesar do que se postula, os quatro pilares conduzem à sua própria contradição. Primeiro, o aprender a conhecer impossibilita a reflexão crítica do cenário político-econômico e sociocultural. É a promoção do pensamento instrumental. Segundo, aprender a fazer viabiliza a perda da natureza do trabalho, convertendo-o à mera condição de mercadoria. A ação produtiva do sujeito no mundo é direcionada à concorrência de mercado, no qual a aprendizagem é um ajustamento social.

Terceiro, no aprender a conviver juntos há a elevação sistêmica da sobrevivência física e social direcionada pela razão subjetiva, que se expressa na crise do capitalismo. Diante disso, o “eu” é reificado, moldado para apreender a nova função do Estado e, por conseguinte, das instituições. Quarto, aprender a ser significa que as bases psicológica, ontológica e antropológica, que dão sentido à visão de “ser” diante da repaginada do capitalismo, são modificadas para a adaptação social. O ser é reconhecido por aquilo que o mercado delimita como complemento de sua essência, ou seja, um ser produtivo.

À vista disso, compreendemos que as proposições da Comissão que elaborou o Relatório Delors (1996) pautam-se em um ideal de homem alinhado ao progresso

do capitalismo. O modelo de sujeito esperado para o século XXI é o que desenvolve os quatro saberes porque eles permitirão a manutenção do capital.

Adorno (1996) enfatiza que a sociedade burguesa converteu a formação cultural em pseudoformação, nesse sentido, a defesa dos quatro saberes é um exemplo dessa falsa formação, visto que esses saberes se voltam as habilidades que estão a serviço do capital. A autonomia defendida a partir dos quatro pilares é aquela que possibilita a adaptação às condições existentes, portanto, aquela que possibilita ao sujeito se modificar cada vez que a demanda for alterada.

O sujeito, diante de uma dificuldade, precisa ser capaz de resolver os conflitos, por isso, aprender a conhecer para adquirir os elementos necessários para compreender os conflitos; aprender a fazer para saber quais ações realizar; aprender a viver juntos para ter uma convivência harmoniosa no trabalho, evitando conflitos entre os colegas; aprender a ser o sujeito necessário para o capitalismo no contexto da acumulação flexível.

Alguns anos após a publicação do Relatório Delors, a UNESCO lançou um novo documento intitulado “A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe” (UNESCO, 1998), cuja introdução foi escrita por Frederico Mayor, naquele contexto, diretor geral da UNESCO.

De acordo com Mayor (1998), o Relatório “A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe”, além dos quatro pilares apresentados pelo Relatório Delors, defende que seja acrescentado o quinto, qual seja: “aprender a empreender”. Sua justificativa é de que, futuramente, a sociedade passará a requerer dos diplomados em curso superior a habilidade de propiciar empregos e capital, de modo a restituir aquilo que lhes foi viabilizado: a educação e os cargos alcançados (UNESCO, 1998).

De acordo com Mayor (1996), defende-se que a qualidade da educação demanda transformação, para isso é fundamental que os saberes escolares em seus mais variados graus sejam o cerne do processo educativo, pois assegurar os direitos de todos significa garantir o acesso à cultura, nutrir a tolerância e ensinar as relações democráticas e a paz (MAYOR, 1996). Nesse sentido, Mayor (1998) aponta que definir o “quê” é substancial, pois diz respeito aos saberes educativos e é primordial em relação ao “como, quando e quanto” (MAYOR, 1998, p. 6), por isso pediu que os setores competentes divulgassem com os outros países os melhores materiais.

Além disso, Mayor (1998) destaca a necessidade de considerar também o “com quem”, “para quem” e o “quem”. “Com quem” se relaciona com a sociedade em sua

coletividade, sobretudo, com o setor produtivo, empresas e indústrias. As empresas nacionais e multinacionais como agentes principais no setor produtivo precisam atuar como eixo de interação com os sistemas de ensino, desde as crianças até o ensino superior.

Em relação ao “Para quem”, a UNESCO aponta repetidas vezes que a educação precisa ser universal e por toda a vida. A partir dessas premissas, seria possível romper com a desigualdade e oportunizar às diversas pessoas meios para a apropriação de “conhecimentos e habilidades” (MAYOR, 1998, p. 7) capazes de oportunizar a integração aos contextos culturais, econômicos e políticos de cada país. A ideia de integração é a de ajustamento, quer dizer, o indivíduo tem que se ajustar para se integrar ao padrão exigido pela sociedade.

O “quem” refere-se aos docentes, aos pais e, principalmente, às mães, pois são eles que têm a incumbência de educar as crianças. Todos devem compreender que as mães têm um papel único na vida dos filhos, o de “transmissão e aquisição de atitudes e comportamentos, de valores que constituem a essência indispensável da convivência, pilares morais que servem de apoio e orientação às crianças na etapa de formação e aos jovens, nos anos difíceis da adolescência” (MAYOR, 1998, p. 7), por isso, os pais e os professores devem receber uma formação apropriada.

Consideramos que o fato de as mães serem apontadas como as mais destinadas a educar os filhos demonstra o ideário de uma sociedade patriarcal, na qual a mulher é responsável pela educação do filho.

No documento em destaque, a UNESCO aponta que seu problema-chave é pensar qual sujeito, qual sociedade e quais componentes devem ser formados. Quais fatores os contextos sociais apresentam para serem escolhidos como primazia para o desenvolvimento de pesquisas científicas e qual resultado decorrerá na cultura mediante a evolução tecnológica?

Por esse ângulo, Mayor (1998, p. 6) ressalta:

Educação – para quê? Para despertar o potencial criativo, próprio da condição humana; para formar cidadãos capazes de participar e exercer plenamente seus direitos e deveres; para alcançar ‘soberania pessoal’ dão os critérios próprios e que permite resistir às influências alheias.

O tema da finalidade da educação também é alvo das contribuições de Adorno que em seu texto “Educação para quê?”, em debate com Becker, discute acerca do

propósito da educação. Adorno (1970b) afirma que a educação não tem a função apenas de transmitir conhecimentos, “mas, a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1970b, p. 141). Uma sociedade democrática presume sujeitos emancipados, cuja consciência verdadeira levam-nos a pensar, criticar e refletir sem precisar de se amparar em pensamento alheio.

A emancipação tem proximidade com a dialética, por isso, é necessário que ela seja introduzida no pensamento e nas ações educativas. A emancipação, em Adorno (1970b), é a potencialidade de superação do processo de reificação socioeconômico do sujeito promovido pelo capitalismo; é o alcance de uma vida sem a subserviência às forças do capitalismo, proveniente da consciência sobre a ideologia hegemônica. Nesse sentido, a autonomia e a consciência são elementos fundantes para a subjetividade do eu forte, para constituir uma práxis política que seja potência para resistir a organização capitalista em todos os setores da vida.

No entanto, a concepção de Mayor expressa o processo emancipatório como promoção do indivíduo. Nessa perspectiva, a particularidade do sujeito é instituída culturalmente pelo fortalecimento do indivíduo como elemento para a produção e para o consumo. Na visão da UNESCO, emancipado é aquele capaz de alcançar o sucesso de empreender o seu eu em destruição do outro. O “eu” é a privatização na busca pela emancipação a serviço do capital.

Diante do pontuado, consideramos que temos duas concepções distintas: enquanto a UNESCO busca o sujeito emancipado para o fortalecimento do capital, Adorno (1970b) defende uma emancipação que se desprenda da coisificação do sujeito como elemento do mercado produtivo.

Um dos documentos mais recentes de organismos internacionais destinados ao Brasil é o “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017). O documento analisa os gastos do governo federal brasileiro, buscando caminhos para reduzir o déficit fiscal do Estado. Afirma-se que muitos programas fomentados pelo governo, em vez de contribuir para os pobres, estão beneficiando os ricos, levando a análise realizada pelo BM fundamentar-se em exemplos internacionais.

De acordo com o documento, “o Brasil superou a OCDE¹¹ em termos de despesas públicas totais na educação infantil” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 122), e

¹¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

essa despesa é vista como algo ruim e ineficiente. Diz-se, ainda, que o Brasil aumentou muito os seus gastos com educação, mais do que a média dos países da OCDE, BRICS¹² e América Latina. Esses gastos foram destinados a várias áreas, no entanto os maiores aumentos foram na educação infantil e no ensino médio.

Outro indicativo apresentado no referido documento é que a qualidade da educação guarda estreita relação com a qualidade dos docentes. Afirma-se que a docência é desvalorizada, que a seleção para o ingresso nos cursos de licenciatura é ineficaz, que a formação é ruim e que as contratações de docentes pela rede pública baseiam-se em um processo de seleção ineficiente.

Algumas recomendações têm como base alternativas adotadas em outros lugares, dentre essas “A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137). Essa sugestão alinha-se à ideia da compra de materiais apostilados.

De acordo com o BM, são necessárias avaliações mais rigorosas para demonstrar os resultados dos investimentos em programas dos governos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 141), reiterando aspectos defendidos em outros documentos. Busca-se quantificar os resultados de programas sociais, ocorre que na área educacional é difícil dimensionar aspectos qualitativos.

O percurso percorrido pelos documentos de organismos internacionais nos faz compreender que eles indicam caminhos para a que a educação atenda à demanda social. Desde a revolução Francesa, a ciência busca prover e contribuir para a vida. Adorno e Horkheimer (1947) destacam que, ao se transformar em poder, ela foi convertida em instrumento do capital, portanto, não se preocupa em proporcionar condições humanas e dignas para todos. Alienados, os sujeitos são controlados e moldados em todos os seus aspectos, principalmente em sua consciência.

Como explica Adorno (1996), as reformas educacionais até intencionam melhorias em alguns aspectos, mas o fato de a educação ser considerada de forma isolada acaba sugerindo que os sujeitos devem ser formados para a lógica capitalista.

Oferecer às massas a pseudocultura é ofertar justamente a formação que atua como manutenção do sistema capitalista, uma formação vista como completa, porém

¹² BRICS é a sigla utilizada para demonstrar o conjunto constituído por cinco grandes países considerados emergentes sendo eles Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Ambos englobam 42% da população mundial (BRICS, 2019).

falsa no sentido da formação cultural. Em diferentes documentos de organismos internacionais, como os apresentados nesta seção, observamos que o setor educativo é visto como estratégia de adaptação ou de resolução de desafios que intensificam a crise do capitalismo. Em vez de focar nos problemas promovidos pelo sistema capitalista como a pobreza, a fome, as guerras, a desigualdade etc., a centralidade está em problemas isolados, sem que a totalidade seja analisada.

Ao assumir essa posição, os organismos internacionais salientam o sistema capitalista como ideal, portanto, não são apresentados questionamentos acerca de sua organização, de seus valores, da sua lógica, da sua estrutura. Na próxima seção, traremos à baila outros documentos que versaram e influenciaram a concepção de criança como a que tem sua vida moldada pelos direitos e deveres da sociedade em que vive.

3.2 Direitos e deveres da infância

Alguns documentos e relatórios de nível internacional influenciaram a determinação dos direitos e dos deveres das crianças. O que elas têm, atualmente, em termos de legislação, não são inerentes à sociedade; são frutos de lutas, de discussões e de reivindicações e, apesar de avanços em termos legais, a busca pela efetivação dessas leis é constante. Esse raciocínio nos leva a pensar sobre o período de 1945, término da Segunda Guerra Mundial, quando foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), um sistema normativo internacional, que objetiva a união dos estados soberanos, em prol de um futuro de maior paz e segurança para a humanidade.

De sua constituição, fizeram parte 51 membros, incluindo o Brasil. De acordo com dados publicados no site governamental brasileiro, depois de tanta destruição, o contexto Pós-Segunda Guerra Mundial demandava meios para a preservação da paz, para que conflitos como aquele, que levou à morte milhares de pessoas, não voltassem a ocorrer (GOV, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948¹³, destaca a importância da educação e do ensino em relação aos direitos e às liberdades declarados, bem como em relação à instrução como um direito de todas as pessoas,

¹³ Criada por Resolução da Assembleia Geral da ONU. Ainda que de valor inestimável, o conteúdo da DUDH se refere a recomendações, com força vinculante para os estados membros.

devendo, por isso, ser gratuita e obrigatória da educação infantil ao ensino médio. No documento, defende-se que a instrução deve primar pelo desenvolvimento humano, pelo respeito a seus direitos e liberdades, pela harmonia entre nações e grupos, quer sejam raciais, quer sejam religiosos, para que auxiliem as ações das Nações Unidas em defesa da paz (UNICEF, 1948).

Após 40 anos de a DUDH ter previsto que a educação exerce um papel crucial na consolidação dos direitos humanos, uma enorme parcela da população ainda não os alcançou. Esse é um dos aspectos que motivaram a realização, de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, resultando na elaboração da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF, 1990b), que propõe ações para resolver carências nas políticas públicas para a educação em diferentes países, sobretudo nos mais pobres.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990b) afirma que diversos fatores levaram a década de 1980 a marcar negativamente a educação, dentre os quais destacam-se problemas financeiros enfrentados por diferentes países, a veloz expansão demográfica, a guerra, os conflitos entre as pessoas, a violência, o alto índice de mortalidade infantil e a destruição da natureza. Tais limitações tornaram essa década um desafio para o desenvolvimento educacional, tendo em vista que apenas uma pequena parcela da população teve acesso à educação e que aqueles para quem o acesso foi negado tiveram os problemas intensificados (UNICEF, 1990).

Mediante o diagnóstico acerca da década de 1980, a Declaração (UNICEF, 1990b) evidencia a esperança nos anos posteriores, apontando o progresso e a parceria entre as nações. Nesse documento, às mulheres foi garantido a conquista de direitos. A ciência e a cultura apresentavam um importante salto de desenvolvimento, as informações eram cada vez mais disseminadas, contribuindo para a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

Na “Declaração Universal sobre Educação para Todos” (1990) destaca-se a importância da divulgação de informações, inclusive pode-se observar que o “aprender a aprender” é uma dessas informações (UNICEF, 1990b). Grife-se que a formação pelo aprender a aprender aparece dentre as discussões presentes no relatório “*Aprender a Ser*” e no Relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”.

De acordo com Duarte (2001), a formação por meio dos aprenderes é aquela que foca no aprender a aprender do aluno. Isso defende que é bem mais válido o aluno aprender por si só, desenvolver a habilidade de elaboração, de descoberta e de

conhecimento sem a ajuda de outrem. Essa concepção defende que aprendendo sozinho o aluno tem autonomia e que o foco da escola deve ser esse e não o compartilhamento de conhecimentos científicos elaborados ao longo das gerações.

Além disso, essa concepção salienta que, diante de uma sociedade em transformação, o ensino pelos aprenderes é capaz de promover habilidades necessárias a essa nova sociedade. Ou seja, é uma concepção que atua para a manutenção do capitalismo, por isso, prima pela supressão do conhecimento científico que é aquele que, apesar de ser um mecanismo de reprodução da sociedade capitalista, possui potencial para a sua superação (DUARTE, 2001).

Há também o foco na “capacidade em comunicar”, defendendo-se que informações valiosas podem ser divulgadas (UNICEF, 1990). Acerca da comunicação de informações, é substancial a contribuição de Benjamin (2018). O autor deu ênfase à capacidade de comunicar, no entanto, com foco na comunicação de histórias. Ao contrário do que prevê a DUDH, Benjamin (2018) afirma que a informação é um dos fatores que contribuem para o declínio da comunicação, visto que ela se expande após a ascensão da burguesia, mediante o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. A informação é algo imediatista e é “compreensível em si e para si” (BENJAMIN, 2018, p. 29). As informações são divulgadas todos os dias. Assim, cada vez mais as pessoas estão repletas do conteúdo dessas informações e pobres de história.

Desse modo, consideramos que ao primar pela divulgação das informações, a DUDH (UNICEF, 1990b) não está buscando a apropriação de histórias que possibilitam a experiência, mas sim informações. A educação em direitos humanos, segundo Brandão e Cecílio (2012, p. 112), tem por objetivo a formação do indivíduo “político, cultural, social, psicológico, religioso e ético”, seja qual for o modelo de ensino adotado. Trata-se de uma formação que compreende discussões acerca da “cidadania, direitos e deveres” (BRANDÃO; CECÍLIO, 2012, p.112), de modo a conscientizar o que são direitos globais à garantia da vida humanitária em qualquer contexto social.

A DUDH (UNICEF, 1990b, p. 2) aponta que por meio da educação é possível conquistar “um mundo mais seguro, sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”, ressaltando que mesmo não sendo o único fator para o progresso, a educação é primordial. Na visão de Brandão e Cecílio (2012,

p. 112), a educação em Direitos Humanos refere-se à conscientização da conjuntura “social, política e econômica” dos sujeitos sociais por meio de sua cultura. Mas, qual é a ideia de progresso?

O progresso é visto, em Adorno (1992), como o desenvolvimento da produtividade técnica, contudo, se assim fosse, nenhum ser humano deveria ser submetido à pobreza ou à fome. Ou seja, se o progresso representa o desenvolvimento de melhores condições de vida, então as condições negligentes a que as pessoas são submetidas deveriam ser superadas.

Nesse sentido, é necessário analisar a ideia de progresso. Conforme Adorno (1992), os social-democratas defendiam que o progresso está voltado para a humanidade em sua totalidade e não somente às “habilidades e conhecimentos” (ADORNO, 1992, p. 39). Adorno reitera as críticas que Benjamin teceu aos social-democratas, explicitando que eles “[...] confundem(ir) o progresso de habilidades e conhecimentos com o da humanidade” (ADORNO, 1992, p. 39). Ele diz que essa confusão leva à crença de que a humanidade pode progredir “como se a humanidade já existisse como tal” (ADORNO, 1991, p. 40); pelo contrário, diz ele, a real concepção de progresso é criar a humanidade.

Dessa forma, podemos dizer que na ideia de progresso apresentada pelas DUDH a confusão denunciada por Adorno e por Benjamin permanece, pois é apresentada a ideia de um progresso social, econômico e cultural, cuja finalidade é o progresso apenas dos conhecimentos e habilidades e não a instituição da humanidade.

A DUDH destaca pontos como a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, o foco na aprendizagem, a expansão dos meios e do alcance da educação básica, a organização de ambientes que favoreçam a aprendizagem e a consolidação de alianças, afirmando ser esses seus objetivos (UNICEF, 1990b).

Em alguns momentos, a DUDH ressalta a educação das mulheres, sob o argumento da necessidade de garantir o acesso e a qualidade da educação às mulheres e meninas, para superar o contexto marcado pelo preconceito e por falhas na garantia da educação da mulher (UNICEF, 1990b).

Ainda de acordo com a DUDH (UNICEF, 1990b), uma aprendizagem de qualidade requer o alinhamento de outros fatores, dentre os quais as condições de nutrição, os cuidados básicos de higiene e de saúde e, quando necessário, o auxílio físico e emocional. Essa perspectiva está coerente com o que afirmam Brandão e

Cecílio (2012), ao defenderem que a educação pelo viés dos Direitos Humanos deve abranger estudos sobre diversas áreas e envolver temas como a sustentabilidade, a letalidade infantil, a exclusão social, as péssimas condições de vida de algumas pessoas, dentre outros. A própria DUDH enfatiza políticas voltadas aos âmbitos cultural, social e econômico, concomitantemente com o desenvolvimento dos conhecimentos “tecnológicos e científicos” (UNICEF, 1990b, p. 2).

A “solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas” (UNICEF, 1990b, p. 3) é outro ponto de destaque da DUDH, o qual expõe que a educação é um compromisso coletivo e que, por isso, a solidariedade deve ocorrer de modo que os países socializem suas ações positivas, para que outros países também sejam exitosos. Considerando que a palavra nomeia o objeto, o fato de a DUDH referir-se à solidariedade nos leva a buscar compreender o que está sendo designado como solidariedade e, para isso, as reflexões de Adorno (1951a) são fundamentais.

Adorno (1951a), no aforismo “Gato por lebre”, afirma que a solidariedade escolhida como um dos objetivos do socialismo foi contaminada. Solidários são aqueles que dedicam a sua vida à coletividade, cujas necessidades sobressaem às particulares. Contraditoriamente, assinala Adorno (1951a), aqueles que pregam pela solidariedade não estão dispostos a exercê-la. Os que precisam e aguardam solidariedade ou, pelo menos, empatia por suas condições sociais, encontram a frieza. Assim, aqueles que não têm opção, agarram-se à esperança de solidariedade, mas não a encontram.

O conceito de solidariedade apresentado por Adorno (1951a) parece ser o que a DUDH propõe, todavia, de que os países se unem solidariamente em prol dos necessitados remete a questões econômico-políticas no sentido de alguns países serem “ajudados” para não prejudicar aqueles que já estão no topo da hierarquia econômica. A solidariedade verdadeira não tem espaço em uma sociedade pautada na divisão, no exercício do poder de uns sobre os outros e na exploração. É oferecida aos pobres a ajuda necessária para mantê-los em sua posição de subserviência. Além da superação da segregação nesta sociedade, segundo Adorno (1970b), é necessária uma organização com vistas à emancipação humana para superar a adaptação ao existente e constituir uma consciência verdadeira.

Ao retomarmos a discussão apresentada pela DUDH, observa-se a ideia de que os recursos financeiros destinados à educação devem ser ampliados, para que possa ser praticada a educação para todos. Além disso, pontua ser necessário avaliar

as ações e os objetivos e, para tanto, definir metas a serem atingidas em determinado tempo (UNICEF, 1990b). Por isso, a DUDH apresenta a ideia de que, o sucesso da educação demanda a união de forças e a compreensão que se trata de responsabilidade de todos. Dessa forma, sugere que sejam firmadas parcerias entre educadores, comunidade, sociedade em geral, “[...] empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais”, entre outros (UNICEF, 1990b, p. 9), para que, coletivamente, seja realizada a organização, a coordenação e a avaliação da educação.

O discurso de que a educação é responsabilidade de todos é, também, uma forma de dizer que a responsabilidade por esse serviço não se limita ao Estado. Isso pode ser observado com a reforma do Estado, quando a democracia passou a ser o foco, sob a ideia de que todos são responsáveis por todos os serviços até então centralizados como função do Estado.

De acordo com Dardot e Laval (2016), a Primeira Guerra Mundial e outras crises posteriores contribuíram para a necessidade de se repensar o liberalismo do século XIX. Os problemas apareciam diante da visão do livre mercado, culminando em crises econômicas, desorganização política e social e na evidência dos limites do liberalismo e de suas democracias. Nesse cenário, buscaram-se mudanças no sistema liberal capitalista com vistas à sua perpetuação, em vez de sua superação.

Assim, o Estado, que aparentava ser o agente capaz de modificar a conjuntura econômica e social, foi reformado (DARDOT; LAVAL, 2016). Primeiro o chamado “novo liberalismo”, fortemente influenciado por Keynes, buscou reavaliar “o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma “sociedade de liberdade individual em proveito de todos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 63). As novas agendas do Estado precisavam revitalizar a legitimidade dos elementos autorreguladores do mercado e da crença da justiça baseada no aumento dos contratos entre sujeitos considerados semelhantes (DARDOT; LAVAL, 2016).

Posteriormente, propôs-se remover aquilo que não era válido do novo liberalismo, assumindo-se outro posicionamento em relação à intervenção econômica e o reformismo social. Assim, o neoliberalismo reconhece a intervenção do Estado como positiva, porém respaldada por uma perspectiva de mercado focada no fortalecimento da concorrência privada (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa nova perspectiva de Estado está na base da elaboração das políticas públicas. Portanto, as

novas políticas educacionais, desde a educação infantil estão respaldadas pela concepção de um “[...] Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital” (PERONI; CAETANO, 2012, p. 58). Todavia, independentemente de o Estado exercer mais ou menos intervenção, o capital exerce o controle e o poder.

É nesse contexto econômico-político que temos, a partir da década de 1990, a reforma do Estado e suas implicações nas políticas públicas incluindo as políticas para a primeira infância¹⁴ que, segundo aponta a DUDH (UNICEF, 1990b, p.11), é substancial para as “pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação”. Isso deve ocorrer por meio da aliança entre os cuidados básicos pessoais de cada criança e as práticas pedagógicas para enfrentar os desafios reais relacionados à aprendizagem. Para a realização do “Educação para todos”, houve a participação de organismos internacionais que atuam para a viabilização de projetos para os países em desenvolvimento, dentre os quais a Unesco, a UNICEF, o BM e PNUD.

Da “Convenção sobre o direito da criança”, realizada em 1989 e atualizada em 1990, resultou um documento acordado entre os países que dela participaram. Essa convenção (UNICEF, 1990a) mantém sintonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entendendo que a criança tem direito a auxílio e assistência, quando necessários.

Entende-se que “criança é todo ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1990a) e que em todos os países participantes da convenção, todas as crianças devem ter garantia dos mesmos direitos, independentemente de religião, posicionamento político ou classe social. Nesses termos, qualquer ação realizada por diferentes instituições públicas ou privadas deve primar pelo bem-estar da criança (UNICEF, 1990a), estando o direito à vida, à proteção e ao desenvolvimento da criança está entre os princípios fundamentais ressaltados pela Convenção.

Os países-membros da Convenção têm a responsabilidade de assegurar meios para que as crianças sejam protegidas de qualquer manifestação de violência, “maus tratos ou exploração” (UNICEF, 1990a, p. 16). Além disso, pela Convenção, a criança com deficiência tem direito à garantia de condições dignas que contribuam para o

¹⁴ A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990b) não define a faixa etária compreendida como primeira infância, mas menciona “educação infantil”, levando-nos a pensar que isso indica que a primeira infância é a compreendida de 0 a 5 anos.

desenvolvimento da sua autonomia, bem como sua atuação na vida social em coletividade (UNICEF, 1990a).

A educação, outro direito previsto pela convenção, deve ser gradativamente ampliado, sendo a escolarização primária assegurada como obrigatória, de modo que os governos, gradualmente, busquem ampliar o acesso gratuito ao “ensino secundário, geral e profissional” (UNICEF, 1990a, p. 22).

Consideramos que os documentos aqui apresentados influenciaram a constituição da criança cidadã, cujos direitos à saúde, à vida e à educação estão entre os primeiros, todavia, há que se lembrar que tais direitos não estão desvinculados da demanda produtiva. Tanto no discurso da “solidariedade”, do progresso produtivo mercadológico, da educação como responsabilidade coletiva, como na defesa pela apropriação de informações, observa-se o intuito de garantir que a sociedade se reproduza, mantendo-se a divisão em classes.

Ao visitarmos tais documentos, compreendemos que eles significam um avanço no que tange aos direitos da criança, mas um avanço alinhado à demanda do capital. A criança que se constituiu ao longo da história como ser de direitos e deveres é a que, futuramente, será o cidadão de direitos e de deveres nos moldes do capitalismo. As conquistas históricas que culminaram na constituição da criança cidadã resultaram na garantia de educação infantil às crianças de até cinco anos, legalmente como a primeira etapa da educação básica, o que significa um grande avanço. Todavia, é necessário compreendermos os objetivos que estão presentes nas propostas direcionadas para a educação infantil? Que formação é esperada?

3.3. Educação Infantil: mudanças históricas, legais e pedagógicas

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, na legislação brasileira, é decorrente de um contexto histórico permeado por pesquisas, por discussões e políticas públicas e desenvolvimento do próprio país. Nesta seção, trataremos das legislações brasileiras que contribuíram para regulamentar a educação infantil tal como se encontra atualmente.

Antes de tratarmos da legislação que respalda a educação infantil, é importante refletir sobre o sentido de infância, bem como de ser social e histórico sob a lógica do capitalismo. O conceito de infância, conforme Furlan (2003), sofre influência das

transformações na cultura histórico-social; desse modo, a visão de infância vai se alterando em conformidade com o contexto.

Por que entender o conceito de infância? A infância relaciona-se ao meio social no qual a criança vive. Esse meio desenha os modos de ser e de agir dos sujeitos e são compartilhados e representantes de uma cultura. Isso significa dizer que concepção de criança não é natural; relaciona-se aos fatores social, econômico, político e cultural característicos de cada momento histórico (FURLAN, 2003).

No contexto atual, do capitalismo dos monopólios e da produção flexível, cuja marca maior é a ideia de que todos são livres, porque têm a “liberdade” de consumir, os valores que expressam e ao mesmo tempo garante a manutenção da sociedade alcança também a criança, que passa a ser vista como um potencial cliente. Crianças e adultos são igualmente levados a acreditar que a felicidade é conquistada mediante o consumo de produtos que, supostamente, cada um tem a liberdade para escolhê-los. Como os desejos são controlados externamente por meio de propagandas, de valores colocados como verdadeiros, os sujeitos são moldados para serem desta ou daquela forma.

Então quem é a criança nesse contexto? É aquela vista como o cliente em miniatura, para quem são direcionados produtos cujo consumo provoca a sensação de satisfação. Furlan (2003) pontua que para alcançar esse objetivo, são utilizados meios que provocam a necessidade de consumo. Assim, tal como os adultos, as crianças sentem prazer ao ter os produtos anunciados pela indústria cultural como sinônimo de bem-estar, felicidade, liberdade, pertencimento.

As transformações na produção impulsionaram a entrada da criança cada vez mais cedo na escola. A urbanização, por sua vez, implica a redução de espaços compartilhados de socialização, os quais acabam se reduzindo aos oferecidos pelas instituições educativas (FURLAN, 2003).

Na tentativa de melhor compreendermos a trajetória de constituição da criança como um ser de direitos e deveres, neste trabalho, retomamos as modificações que ocorreram na estrutura social, passando pela visão de criança, na sociedade do consumo, como um cliente, conforme explicita Furlan (2003). Nesse processo histórico, a educação infantil significou um avanço, porém não podemos ignorar que o avanço legal em relação à educação infantil está ligado às transformações sociais, que participam da instituição do ser criança na sociedade capitalista.

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educacional data de 1961, trata-se da Lei 4.024/61. No que tange à educação das crianças pequenas, havia a Educação Pré-Primária, direcionada “aos menores até sete anos”, que deveria ser “ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961, p. 11). Além disso, a legislação incentivava as empresas a criarem, em parceria com o poder público, instituições para atender aos filhos de suas funcionárias que se encontravam na idade pré-primária. Vale destacar que não havia obrigatoriedade para essa etapa da educação.

Dez anos depois, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/71, na qual não há menção à etapa do pré-primário, ou do ensino infantil. Vinte anos depois, em 1996, foi promulgada a LDB ainda vigente, a Lei 9394/96, que modificou a própria Constituição Federal (CF).

A CF de 1988 (BRASIL, 1988) prevê a educação como direitos de todo cidadão e responsabilidade do Estado e da família. Nesse sentido, assegura que é dever do Estado a oferta da “IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 174). Moreira e Lara (2012) destacam que as constituições federais anteriores não definiam a educação infantil como dever do Estado. Isso indica que o avanço de tal etapa foi fruto de discussões, de debates e de reivindicações por parte de movimentos sociais.

Outro importante marco legal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90. Nele, “considera-se criança (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 1). O ECA também afirma o direito das crianças “à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1990, p. 25). Segundo Moreira e Lara (2012), a CF e o ECA representam uma conquista em termos de políticas sociais, pois por meio deles as crianças tiveram seus direitos legitimados.

A Lei 9394/96 delimita “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 14). Ela prevê a divisão da referida etapa em duas: para as crianças de 0 a 3 anos de idade, o atendimento será em creches ou instituições correspondentes, já para as crianças de 4 e 5 anos, em pré-escolas.

A carga horária também é delimitada de acordo com a Lei, sendo no mínimo 800 horas organizadas em 200 dias letivos. Destacamos que, na educação infantil, a obrigatoriedade do ensino é a partir de quatro anos de idade, ou seja, os compreendidos pré-escolares. No que tange ao currículo da educação infantil, segundo a LDB 9694/96, ele deverá ser regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devendo ter uma parte igual para todo o sistema e uma parte variável que deve ser escolhida de acordo com as peculiaridades regionais e locais. Moreira e Lara (2012) apontam que apesar de a LDB representar um avanço em relação às propostas, contraditoriamente, o que foi determinado por meio dela não se cumpriu, pois o foco da escolaridade ficou no ensino fundamental, o que indica o alinhamento da educação com o que preveem os organismos internacionais.

O “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação” foi um decreto consubstanciado pelo grupo “Todos pela Educação” que, no ano de 2007, lançou metas para a educação. Tal plano foi elaborado com vistas ao regime de colaboração entre os entes federados, as famílias e a comunidade em geral, primando pela qualidade da educação básica no Brasil (BRASIL, 2007).

Como o próprio nome menciona, é um conjunto de metas a serem realizadas, dentre as quais, a primazia pela aprendizagem; o término do processo de alfabetização aos oito anos de idade, sendo necessária avaliação para a comprovação; expansão das oportunidades para que os alunos perseverem na escolarização; formação que contemple aspectos éticos, artísticos e da educação física; oportunidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais realizar sua formação em classes do ensino regular, fomentando, desse modo, a inclusão escolar; implementação da etapa da educação infantil; formação adequada inicial e continuada para os docentes; instituição do “plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p. 2), considerando seu desempenho e a formação. Estabeleceu-se, ainda, como metas propiciar a todos os docentes o envolvimento na constituição do projeto político-pedagógico que contemple a realidade de cada instituição e tornar a escola um espaço de interesses e de participação coletivos.

Por meio Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram promulgadas no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Entre os principais objetivos do documento estão o encaminhamento das “políticas públicas e

a elaboração, planejamento, execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 13).

As DCNEI, como as demais legislações pós-constituição, referem-se à criança como um indivíduo histórico e de direitos. Nesse sentido, a organização pedagógica da educação infantil deve considerar os pressupostos “éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2009, p. 18). Além disso, não pode estar dissociada de suas funções sócio-política e pedagógica, devendo ser ofertados às crianças ambientes nos quais possam exercer seus “direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009, p. 19).

Concomitantemente à oferta da “educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009, p. 19), a escola deve oportunizar espaços para relacionamentos entre as crianças e os adultos e com o enriquecimento dos “saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2009, p. 19); proporcionar que todas as crianças vivenciam as mesmas oportunidades, independentemente de sua classe social; conduzir relacionamentos sociais e subjetivos pertinentes com “a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, p. 19).

A educação infantil, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), deveria ter seus planejamentos pedagógicos pautados em dois eixos: “as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 27), promovendo experiências que propiciem o conhecimento de si próprio, da sociedade a sua volta, das diversas linguagens, de histórias orais e escritas, de gêneros textuais, das medidas, bem como o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, perpassando situações éticas, culturais e estéticas entre outros.

Moreira e Lara (2012) revelam que, nas DCNEI, é possível perceber a mesma lógica do Relatório Delors (DELORS, 1996), ao evidenciar os pressupostos para promover transformações na educação brasileira do século XXI, por isso, o documento refere-se à educação como a porta de entrada para o novo século.

Considerando-se que a presente investigação utilizará como fonte para a análise da *Coleção Brincar e Pensar* um material utilizado no estado do Paraná, acreditamos ser importante apontar a deliberação desse estado sobre a organização das instituições de educação infantil, qual seja a Deliberação 02/2014 “Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná”.

Entre tantos elementos desta lei, destacamos o art. 3º:

A Educação Infantil tem como finalidade proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, ampliando experiências de interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (PARANÁ, 2014, p. 1).

Percebemos que a legislação do estado do Paraná guarda relação direta com a perspectiva adotada pelos documentos apresentados na primeira seção desta dissertação, na qual evidenciamos o fato de os termos solidariedade, liberdade, cooperação serem frequentes em documentos de organismos internacionais, o que é evidenciado também na legislação estadual.

Dessa forma, é possível perceber como os documentos internacionais vão delimitando e influenciando as legislações e as políticas públicas nacionais, estaduais e locais. O Decreto-Lei 02/2014 foi elaborado anos depois do Relatório Delors (DELORS, 1996) e da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), entre os outros, observando-se que mesmo com a diferença temporal a lógica permanece.

O Decreto 02/2014 determina que a educação infantil deve ser ofertada “em Centros de Educação Infantil, que se caracterizam como espaços institucionais, de ensino, públicos ou privados, atendendo às crianças em seu processo de desenvolvimento integral no sistema educacional da primeira infância” (PARANÁ, 2014, p. 2), devendo ser durante os períodos matutino e vespertino, de tempo integral ou parcial, seguindo o que prevê o conselho de educação ao qual está subordinado.

Ou seja, a primeira etapa da educação básica não pode ser ofertada em qualquer espaço e sob qualquer organização, por isso, a mencionada lei delimita onde e como devem ser organizadas as salas, a quantidade de alunos para cada professor, o mobiliário, as normas e autorizações de funcionamento.

Ressaltamos que o Decreto 02/2014 é resultado de uma revisão e atualização do antigo Decreto 02/2005. De acordo com arquivo anexo ao decreto (PARANÁ, 2014), a atualização se fez necessária, porque a LDB e a CF também sofreram alterações, nesse sentido, era preciso adequar a legislação na mesma perspectiva. Dentre as alterações, estão a quantidade de crianças por professor, a avaliação e a formação dos docentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, foi o segundo documento da mesma espécie no Brasil. De acordo com o previsto no Plano (BRASIL, 2014), sua necessidade advém do cenário de desigualdades educacionais, tornando-se primordial expandir as oportunidades de acesso e de melhoria da qualidade da formação média das pessoas, bem como buscar alternativas para a superação dos problemas que perpassam o reconhecimento dos docentes, a constituição da gestão democrática efetiva e os subsídios financeiros destinados à educação.

O PNE (BRASIL, 2015) foi organizado em torno de 20 metas que abrangem diversos objetivos acerca da educação. A primeira meta é direcionada à educação infantil, prevendo a sua expansão para todas as crianças de 4 a 5 anos até o ano de 2016. Já para a educação infantil de 0 até 3 objetiva atender 50% das crianças até o prazo determinado para o PNE, que é de 10 anos. O PNE também reafirma a obrigatoriedade da escolarização das crianças de 4 e 5 anos, passando a ser obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos. (BRASIL, 2014).

Outra legislação é o Decreto lei nº 8.869 de 5 outubro de 2016, que instituiu o Programa “Criança Feliz”, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças da primeira infância de acordo com “As políticas públicas para a primeira infância” (Lei 13.257/2016).

O foco deste decreto é garantir apoio ao desenvolvimento dos sujeitos por meio de serviços de acompanhamento das famílias pobres beneficiárias do Bolsa Família que tenham filhos na primeira infância (0-6 anos). Para tanto, um dos escopos é “III- colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade”. Ou seja, o programa intenta fazer intervenções nas famílias de modo a direcionar como os pais devem cuidar de seus filhos.

Deborah Akerman, psicóloga no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em Minas Gerais, afirma que em Minas Gerais houve recusa em relação ao Programa Criança Feliz, pois compreendem-no na contramão da política de assistência social que o estado mineiro busca, uma vez que o programa se fundamenta no conservadorismo e as propostas são alinhadas às concepções filantrópicas, à diminuição da atuação do estado e cautela aos necessitados de forma “residual e hierárquica” (AKERMAN, 2018, p.2). Dessa forma, realiza intervenções pontuais

respaldadas no autoritarismo do Estado, pois apresenta um manual acerca dos comportamentos desejados aliado à “concepção dominante e preconceituosa” de como a classe pobre educa as suas crianças, diz a autora.

O fundamento do Programa Criança Feliz, de acordo com Akerman (2018), é o da perspectiva higienista. Em tal concepção, os pais da classe pobre não estão aptos a educar seus filhos e, por isso, contribuem para o insucesso deles. Ainda de acordo com Akerman (2018), o Programa afirma que as famílias não sabem transmitir para os filhos os ensinamentos morais necessários. Essa corrente ganhou ênfase por volta do século XX, promovendo projeto e políticas públicas voltadas para ensinar os pais, especialmente as mães, sobre como cuidar dos filhos.

A ênfase, segundo Sposati (2017), em ensinar as mães a cuidar de seus filhos, fundamentada na concepção higienista, reaparece no Programa Criança Feliz como parte das suas justificativas. O diferencial é que na nova implantação a atuação dos representantes do programa não acontece por meio de projetos ou de oficinas comunitárias; os agentes vão às casas das famílias, conforme previsto no art 4º inciso I: “visitas domiciliares periódicas, por profissionais capacitados” (BRASIL, 2016, p. 1) e outras práticas que ajudem as gestantes e famílias de modo a contribuir com o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

Além da legislação, alguns documentos ao longo da história contribuíram para que a educação infantil fosse organizada como é atualmente. Nesse sentido, consideramos importante apontar alguns desses documentos.

No ano de 2018, o setor representante da UNESCO no Brasil elaborou um documento intitulado “Panorama das políticas de educação infantil no Brasil”, que aponta a educação infantil como muito além do que apenas um atendimento anterior à “escolaridade formal” (ABUCHAIM, 2018, p. 9). Tal etapa contribui para o desenvolvimento integral das crianças, o que possibilita a constituição da base que as amparem para os futuros aprendizados.

Abuchaim (2018) explica que este documento teve sua primeira publicação em 2014, porém, com o decorrer dos anos, a UNESCO recomendou que ele fosse reavaliado e, se necessário, expandido. O escopo de tal material é apresentar um cenário das políticas para a educação infantil e ser apoio para as prefeituras brasileiras elaborarem suas políticas.

Segundo Abuchaim (2018, p. 9), no ano de 2015, a UNESCO, em parceria com os países conveniados, elaborou uma “Agenda da Educação 2030”, na qual estão

elencadas metas para a educação a serem cumpridas até 2030, dentre elas que todas as crianças, desde a primeira infância, tenham oportunidade de frequentar uma educação infantil de qualidade, ou seja, aquela que as prepara para o ensino primário.

O Brasil tem realizado ações importantes e aliadas à Agenda de 2030, como a Emenda Constitucional nº 59/2009, que discorre sobre a obrigatoriedade do atendimento à educação infantil para as crianças a partir dos 4 anos idade, além disso, no Plano Nacional de Educação (2014-2021), a primeira meta é direcionada à expansão da pré-escola para todas as crianças até 2016, e 50% para as da primeira infância até 2024 (ABUCHAIM, 2018).

No ano de 2016, o Brasil promulgou uma legislação considerada um “Marco Legal da Primeira Infância”, Lei nº 13.257, visto que ela inferiu sobre políticas voltadas para a primeira infância. A lei modificou outras leis existentes, como a Consolidação das Leis Trabalho (CLT), o ECA, o Código de Processo Penal, a legislação referente à declaração de nascido vivo (ABUCHAIM, 2018). Segundo delimita a Lei 13.257 (BRASIL, 2016), a primeira infância é compreendida de 0 a 6 anos. Há a defesa de que é importante que as crianças participem da elaboração das políticas e de atividades que se relacionem com ela para inseri-la em seu papel de cidadã na sociedade.

O marco legal acarretou vários avanços para a educação infantil, principalmente no que tange à efetivação de uma identidade própria dessa etapa, o aumento do número de matrículas e a relevância da educação infantil como componente da educação básica. Porém, há alguns fatores negativos, já que os municípios têm enfrentado desafios para cumprir o que a lei define no que concerne à ampliação das matrículas e à promoção do ensino de qualidade (ABUCHAIM, 2018).

Segundo pesquisas apontadas por Abuchaim (2018), houve aumento da quantidade de crianças atendidas, mas, infelizmente, a educação infantil não atingiu a quantidade de atendimento prevista pela Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Talvez os maiores desafios para a efetivação de uma educação infantil de qualidade e universal não decorram da legislação, uma vez que podemos considerar que temos uma legislação com aspectos positivos e bem constituída, mas a discrepância está entre o previsto pela legislação e o que se executa.

A CF de 1988 apresentou um avanço em relação ao direito das crianças; por meio dela, as crianças e os adolescentes passaram a ser denominados como pessoas de direito, abandonando o antigo termo de “objeto de medidas judiciais” (UNICEF,

2019, p. 6). Apesar do previsto na legislação, nem todos estão desfrutando de seus direitos; muitas crianças e adolescentes ainda não possuem acesso à escola ou à saúde. Além disso, muitos ainda estão submetidos às diversas formas de “violência e exploração” (UNICEF, 2019).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Convenção sobre os Direitos das Crianças é o acordo mais reconhecido em toda a história (UNICEF, 2019). É o que mais abordou fatores legais em prol da melhoria e da proteção das crianças. Nesse sentido, em 2019, a Unicef, por meio de seu representante no Brasil, lançou um documento com o intuito de analisar os efeitos dos “30 anos da convenção sobre os direitos da criança: avanços e desafios para meninos e meninas do Brasil”.

O documento foi composto por ilustrações e descrições de fala de crianças que participaram de alguns projetos e oficinas que lhes deram voz. De acordo com a convenção, o direito de expressão é um de seus pressupostos mais importantes, pois acreditam que a criança precisa de oportunidades para expressar aquilo que pensa (UNICEF, 2019).

A convenção ocorreu em um contexto em que no Brasil havia a discussão acerca da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Diante disso, a convenção influenciou alguns aspectos que foram acrescentados à legislação.

Segundo a Unicef (2019), a CF de 1988 também abordou aspectos discutidos na Convenção, dentre eles a garantia de direitos relacionados à saúde e à educação, à formação de organismos para garantia de direitos para “as crianças e os adolescentes e na descentralização das políticas públicas” (UNICEF, 2019, p. 17). Não podemos perder de vista que a descentralização das políticas é um planejamento atrelada à reforma do Estado, gerando entre diversos fatores a descentralização do poder. Nesse sentido, consideramos que como organismo que é, a Unicef esteve atrelada aos interesses seus e de seus parceiros como o Banco Mundial e a UNESCO.

Como destaca Junior e Maués (2014), as reformas brasileiras foram intensamente motivadas pelas análises e indicações do BM. Na área da educação, as influências também foram bem acentuadas. O MEC e o BM estavam em comum acordo para determinar os novos caminhos do setor educativo, tanto que nas reestruturações educacionais as principais finalidades estavam “na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares” (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 4).

Relembramos o documento “Prioridades y Estrategias para la educación: examen del Banco Mundial” (1996), que enfatiza a necessidade de melhorar as avaliações, acompanhar constantemente os projetos financiados, investir na educação básica e descentralizar o poder. Os demais documentos aqui apresentados, vinculados a organismos internacionais, seguem a mesma lógica, o que reafirma como todos estes entes atuam em parceria e com a mesma finalidade.

Concordamos com Junior e Maués (2014), ao afirmarem que a centralização das avaliações nas propostas dos organismos internacionais é uma estratégia para determinar o nível de desenvolvimento, encaminhando para a obtenção dos resultados desejados e, por isso, na década de 1990 são instituídas avaliações como “Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 4). Ou seja, todos os passos desses organismos estão alinhados, desde a elaboração dos documentos, as legislações até as avaliações, resultando em controle do modelo educacional.

Essas são algumas das legislações que ao longo de suas promulgações foram delineando a criança cidadã, aquela permeada por direitos e deveres. Todo o percurso dos documentos e legislações apesar de apontar avanços e de contribuir para a estruturação da educação infantil, são a manifestação de um projeto formativo. Mas, educação para quê?

A educação deve ser organizada contra todas as formas de violência, para tanto, é preciso buscar a formação de pessoas humanas no sentido de vida digna para todos. Isso só é possível por meio da superação da pseudoformação em prol da experiência formativa. O projeto formativo apresentado pelos documentos, apesar dos avanços e do belo discurso, pouco está direcionado à experiência formativa. Predomina uma formação de objetificação do sujeito, de resiliência ao contexto do capitalismo.

A sociedade capitalista anseia pela hierarquia. Sob a crença de que uns são melhores que os outros, que uns têm mais valor do que outros, a violência é justificada. Conforme Adorno (1970), acontece com Auschwitz e com as demais violências a minimização, a falta de responsabilização e empatia com a barbárie ocorrida. As pessoas discursam dizendo que foi uma quantidade menor de pessoas violentadas em Auschwitz. Nessa esteira, minimizam as outras violências que ocorrem diariamente e aos poucos deixam de se sensibilizar com o sofrimento e com a vida

alheia. Como resultado, continuamos fortalecendo essa sociedade desigual, preparando desde a infância às crianças para as demandas mercadológicas.

Nesse sentido, retornamos à pergunta “Educação para quê? Na visão dos documentos e legislações mencionados, educação deve formar o cidadão de direitos e deveres para fortalecer o capitalismo. Avançamos no que tange aos direitos infantis atrelados às mudanças próprias do capitalismo. Benjamin (2018) explica que não há como retornar há tempos nos quais a experiência era frequente, mas é possível buscar oportunidades na sociedade atual que a viabilize.

Entendemos a escola, sobretudo a instituição da educação infantil como uma possibilidade para a experiência formativa, desde que organizada para tal fim. No próximo item nosso foco percorrerá documentos e legislações vigentes que incidem sobre a organização da educação infantil no que se refere aos currículos.

3.4. A educação infantil brasileira e sua organização pedagógica

A proposta de elaboração de uma BNCC para o Brasil não é recente. Advém de diversas discussões acerca da educação, de vários instrumentos legais e, principalmente, de exigências de organismos internacionais. A proposta foi evidenciada na CF de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e no PNE com vigência do ano 2014 ao ano 2024, entre outros documentos.

Além disso, a oposição das universidades e de profissionais da educação aos PCN certamente contribuíram para isso (MACEDO, 2015). No PNE, para alcançar a meta 7 que se refere ao aumento da qualidade de todos os níveis da educação básica, foram elencadas algumas estratégias, dentre elas estava “implantar [...] a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, diante do contexto dos outros documentos e sobretudo do PNE, foi iniciado o processo de elaboração da BNCC.

No ano de 2015, no governo Dilma Rousseff, iniciou-se a elaboração da BNCC. Como parte do processo, foi reunida uma equipe com representantes de associações científicas de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles os de universidades públicas. Havia também membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e também

representantes de organizações privadas empresariais membros da Organização Não-Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum, entre outros (MARSIGLIA, *et al.* 2017).

De acordo com Marsiglia (*et al.* 2017), a BNCC foi elaborada para servir aos interesses ligados ao capital. Dessa maneira, consiste em uma forma de ofertar para as massas uma educação de métodos e de procedimentos, isto é, uma educação técnica e não científica. Isso é evidenciado na parte da Base relativa ao Ensino Médio, na qual se propõe a expansão de cursos técnicos, para que o aluno se forme em menor tempo para uma profissão do que aquele exigido para a formação em um curso superior. É vista também no relatório sobre a pré-escola no Brasil do BM, o qual defende que “a pré-escola aumenta a eficiência do sistema educacional e contribui para aumentar a produtividade do trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 14). Percebe-se, então, o desejo pela formação de um sujeito que se adapte às necessidades do mercado produtivo de forma aligeirada.

De acordo com Marsiglia (*et al.* 2017), a BNCC até começou a ser elaborada com uma parcela de participação dos profissionais da educação em sua primeira versão em 2015, todavia, quem compôs esse grupo eram aqueles que de um modo ou de outro estavam intencionados com pressupostos de nortear o currículo no Brasil, pessoas que estavam fundamentadas em perspectivas da classe empresarial. A primeira versão foi enviada para consulta pública e recolhidas as sugestões e críticas; a segunda versão foi disponibilizada em 2016, período no qual o país vivia o julgamento do impeachment de Dilma Rousseff.

O impeachment ocorreu, alterando as bases do governo, Marsiglia *et al.* (2017) pontuam que diversos profissionais do MEC foram substituídos nesse cenário e ocuparam seus lugares muitas pessoas ligadas a partidos políticos. Foi nessa conjuntura que a finalização do texto da BNCC demandou mais tempo, pois o novo Ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmava que eram necessários alguns ajustes e foi assim que a terceira versão foi lançada para consulta pública no início de 2017, cuja promulgação ocorreu no fim desse mesmo ano.

Dentre os principais grupos que atuaram na elaboração da BNCC estava o grupo “Todos pela Educação”. Martins (2009) explica que esse movimento foi elaborado por membros advindos de um movimento no início do século XXI. Alguns intelectuais e empresas começaram a se organizar para interferir nas elaborações de

políticas sociais, objetivando atualizar o país com as novas transformações do capitalismo.

A postura assumida por tais indivíduos foi a de garantir a hierarquia de classe dominante. Para isso, mudanças no modelo social se tornaram necessárias, o que demandou alteração das táticas existentes e criar novas. Ou seja, a proposta formativa aqui defendida é de manutenção da sociedade capitalista. Conforme Adorno e Horkheimer (1947), o capitalismo se articula de diversas formas, sobretudo por meio da indústria cultural para que todos os âmbitos sociais contribuam para sua permanência.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, A Cúpula Mundial de Educação e diversos outros eventos promovidos tanto pela UNESCO quanto pelo Banco Mundial seguiram os ideais do movimento empresarial (MARTINS, 2009). Por volta de 1995 a 2002, as influências da Conferência Mundial começaram a se materializar no Brasil, alguns efeitos foram o estímulo às instituições privadas e diminuição do financiamento na educação pública (MARTINS, 2009).

É nesse período histórico que há a publicação do relatório do Banco Mundial “Brasil desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o impacto das pré-escolas” (2001) no qual pontua-se que o acesso às pré-escolas gera resultados positivos no que tange à educação da criança, no seu posterior emprego e para o mercado de trabalho. Além disso, afirma-se que a razão custo-benefício foi alta em relação aos investimentos nas pré-escolas.

Evidencia-se que apesar dos avanços o Brasil investe pouco no ensino infantil em comparação aos demais níveis da educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1998, focou no aumento de investimento na educação para a etapa do ensino fundamental. Nesse contexto, as creches e pré-escolas não eram completadas com tais recursos, por isso, incentivou-se a estratégia de inserir mais cedo a pré-escola na educação primária. Isso foi refletido no ano de 2013, anteriormente não era norma a matrícula das crianças de 0 a 4 anos, a partir desse ano, por meio da alteração na LDB, instituiu-se a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos.

O relatório do Banco Mundial (2001) também salientou que a expansão da pré-escola e da educação infantil influencia no aumento da mão de obra feminina, uma vez que as mães tinham onde deixar os filhos para trabalhar. Esse documento incentiva o aumento de investimento na pré-escola e na educação infantil, apesar de

pontuarem diversos fatores de benefícios desse investimento o maior foco está nas demandas do mercado de trabalho. Entendem que investir na pré-escola é conseqüentemente melhorar a força de trabalho brasileira para se igualar ao nível internacional. Acredita-se que dessa forma o sistema educacional brasileiro se tornará mais eficiente.

Foi na conjectura apresentada que surgiu o organismo Todos pela Educação, de acordo com Martins (2009), datado de 2005 foi originado “por um grupo de líderes empresarias, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo” (MARTINS, 2009, p. 2). O organismo empresarial “Todos pela Educação”, cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”. Conforme já mencionado, suas ações resultaram no Decreto lei nº 6.094 em 2007 instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelo Estado Federal em regime de colaboração com seus entes.

Vejamos, o documento do Banco Mundial (2001) foi elaborado no contexto de criação e fortalecimento do Todos Pela Educação e das discussões em busca de implementar a BNCC da educação infantil ao ensino médio. Diante das proposições presentes nesse relatório com relação à melhoria da produtividade no trabalho, não é de se espantar que o movimento Todos pela Educação foi formado majoritariamente por empresários buscando influenciar nos caminhos da educação.

A BNCC é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art.26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 11).

Todavia, a promulgação da Base só ocorreu em 2017. Nas alterações previstas pela Base também está a inclusão de temas transversais no currículo. “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7) para todos os alunos de modo a desenvolvê-las durante toda sua escolaridade.

A BNCC foi elaborada para ser um documento normativo, orientador dos currículos dos sistemas de ensino federais, estaduais e municipais. Por isso, a própria

BNCC afirma que ela foi pensada como um dos meios para a solução para a desintegração das políticas educacionais, promovendo o regime de colaboração entre os entes federativos, bem como será fator elementar para constituição de uma base de aprendizagens para todos os discentes do país (BRASIL, 2017).

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC foram organizadas a serviço do desenvolvimento de dez competências gerais que compõem o setor educacional: “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 17). Vale destacar que o que se define por competência, de acordo com a BNCC, é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017).

As 10 competências gerais da BNCC devem perpassar todas as etapas do ensino. Por isso, a BNCC afirma que as competências e habilidades como elementos centrais da proposta são decorrentes do contexto histórico de meados da transição entre o século XX e XXI nos quais diversos estados e municípios já contemplavam em seus currículos o aprendizado por competências.

Além disso, as avaliações internacionais também têm direcionado ênfase ao desenvolvimento de competências, alinhando-se com as “avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRASIL, 2017, p. 13), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da UNESCO entre outros (BRASIL, 2017).

Em outras palavras, conforme já citado, a BNCC segue a lógica dos organismos internacionais, de forma a adequar às avaliações externas. Como afirma Saviani (2016), as avaliações ganharam ênfase como modo de medir o nível da educação nacional, nesse sentido, a proposta de elaborar uma Base Nacional Comum Curricular está efetivamente relacionada a adequar a educação do Brasil aos padrões das avaliações externas.

A orientação ao aprender a aprender também é retomada na BNCC, ao evidenciar que a nova conjuntura mundial exige um novo ser, aquele que seja capaz de compreender o percurso histórico e cultural, bem como utilizar com maestria sua comunicação, sua criatividade, seu pensamento crítico-reflexivo, seu espírito participativo, proativo, “resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p.14). Para o desenvolvimento de tais habilidades, não basta somente a apropriação de

informações; é necessário aprender a aprender. Esse é o projeto para uma educação integral que desenvolva os discentes em todos os aspectos (BRASIL, 2017).

A Fiocruz, por meio de André Antunes, realizou uma entrevista no ano de 2018 com Gaudêncio Frigotto com foco em discutir as ações do governo Temer frente a políticas públicas, sobretudo as direcionadas a educação. De acordo com Frigotto, a reforma do ensino dividindo a formação em itinerários representa um retrocesso e uma falácia. Os municípios não tem escolas suficientes para dispor aos discentes diversas opções de ensino médio profissionalizante e considerando que essa decisão deve ser feita com 14 ou 15 é bem inoportuno que jovens dessa idade tenha plena certeza da profissão que desejam para o futuro. Essa organização faz com que esse jovem acredite uma formação somente profissionalizante é o ideal, no entanto, essa se mostra como desvinculada de uma formação básica que é substancial. Forma-se apenas para o trabalho. Além disso, a reforma também permite a contratação de professores sem a exigência do ensino superior.

Além da reforma no ensino médio Gaudêncio (2018) pontua acerca da BNCC, que unida a reforma é uma possibilidade mais viável de que a educação se torne um negócio. E todo esse cenário é associada à atuação dos organismos internacionais, sobretudo o BM com a elaboração do documento “Um ajuste justo” que já citado aqui, sugeriu diminuição dos investimentos públicos, por considerar gastos desnecessários na visão do capital.

De acordo com Gaudêncio (2018), todo esse cenário abriu ainda mais espaço para que grandes grupos empresariais adentrarem a educação, por meio das parcerias público-privadas que viabilizam a privatização da educação. A partir de Gaudêncio (2018), compreendemos que a BNCC representa o fortalecimento do aprender a aprender por meio das habilidades e competências.

O direcionamento ao aprender a aprender demonstra como os documentos internacionais influenciam as políticas nacionais, justamente porque o que sobressai nelas não é a socialização dos conhecimentos cientificamente produzidos, mas as habilidades, os métodos, os procedimentos, um ensino de técnicas do como fazer.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), ela serve como norteador da elaboração dos currículos da educação básica de modo que um deve ser complementar do outro. Cada sistema de ensino, bem como cada instituição, pode organizar seus currículos de modo a atender suas necessidades e realidades, desde que considere o previsto na BNCC.

Vejam, se a BNCC é o guia dos currículos nacionais, se as propostas formativas das escolas se adequam a ela, a probabilidade é grande de que a formação dos sujeitos foque no aprender a aprender, na constituição do cidadão ideal ao mercado produtivo. Isto quer dizer que há grande chance que os materiais pedagógicos sejam organizados para atingir tal finalidade.

De acordo com Adorno (1970), desde o ensino infantil há a delimitação de um projeto formativo. A questão é a quem esse projeto está a serviço? Os materiais didáticos utilizados na educação brasileira estão direcionados a uma formação que humaniza ou que adapta?

Segundo Girotto (2019), apesar da defesa da BNCC de superação das desigualdades pelo país rumo à qualidade da educação, poucas são as discussões acerca do conceito de qualidade no documento, sobre os fatores que promovem qualidade no processo de formação. Na visão do autor, isso representa que a BNCC não estava impulsionada para discutir de forma democrática sua composição.

A educação infantil, segundo a BNCC, deve primar pelos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento adequados às suas peculiaridades, sendo eles “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 27). A partir desses direitos, divide-se a BNCC em 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. 25).

As crianças são dispostas em três grupos de acordo com sua faixa etária, o primeiro grupo é o de Bebês que se refere às crianças entre 0 e 1 ano e 6 meses; o segundo Crianças bem pequenas, aquelas entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses; o terceiro Crianças pequenas, atribuído às crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017). Os campos de experiências são estruturados em quadros, divididos por grupo etário e para cada campo há as habilidades que devem ser trabalhadas em cada faixa etária.

A BNCC (BRASIL, 2017) afirma que a educação infantil é tão importante quanto as demais etapas da educação básica, ela é o primeiro contato que as crianças têm com outras pessoas e com outra instituição depois da família. As práticas pedagógicas na educação infantil precisam contemplar o cuidar e o educar como indissociáveis.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem expandir as “experiências, conhecimentos e habilidades” das crianças, multiplicando as

oportunidades a fim de fomentar novas aprendizagens. A colaboração entre família e escola é um fator importante no processo educativo, sobretudo para os bebês. Por isso, é primordial que constantemente a família e a escola estejam em comunicação, dividindo responsabilidades.

Qual o conceito de experiência e de conhecimentos defendidos? Visto que, posteriormente até apresentam-se Campos de Experiência, no entanto, na organização do que deve ser trabalhado há menção apenas às competências e habilidades. Quando Benjamin (2018) discute sobre a experiência, refere-se a um processo reflexivo e não apenas o aprender a aprender a realizar uma ação por si própria.

A BNCC faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), afirmando que compreende a criança como previsto nas diretrizes. E que os eixos norteadores para as ações pedagógicas na etapa em destaque são “as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 37).

Consideramos relevante discutir sobre a ideia de experiência aqui prevista. De acordo com Benjamin (2018b), a experiência é decorrente das interações com outras pessoas, por isso ele afirma a importância da comunicação, da arte de narrar, porém, explica, só é experiência quando há conhecimentos a serem compartilhados, advindos das experiências de outras pessoas que são repletas de ensinamento. A informação, segundo Benjamin, está na contramão da experiência, nesse sentido, parece-nos que a experiência defendida pelos documentos supracitados se diferencia da experiência conceituada por Benjamin.

A BNCC é a norteadora dos currículos. Cada estado ficou responsável por elaborar o seu referencial curricular para então estruturar o currículo da educação em seu sistema de ensino. O “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” foi promulgado no ano de 2018. Foi organizado por um grupo de gestores, contemplando membros da Secretaria de Estado da Educação do Paraná CEE/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME/PR e União dos Conselhos Municipais de Educação UNCME/PR,

foram assim escolhidos por serem instituições constituintes do sistema estadual e municipal de educação.

O referencial (PARANÁ, 2018) afirma que, considerando as orientações legais acerca da educação infantil, compreende que é por meio do Projeto Político Pedagógico da instituição que é estruturado o currículo e os fatores que contribuem para o desenvolvimento do cuidar e do educar como indissociáveis. Estes seguem os pontos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que têm por pressuposto as interações e as brincadeiras. Além disso, a organização pedagógica pelos campos de experiência também é algo que foi previsto nas diretrizes.

É de extrema importância, como evidencia o referencial (BRASIL, 2017), que a estruturação da Educação Infantil seja articulada com o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, as instituições e os sistemas de ensino devem ser instigados a promoverem ações que possibilitem que a passagem para a próxima etapa ocorra da melhor maneira possível, sem que ocorra mudanças drásticas que prejudiquem a criança.

Dentre as composições do referencial (BRASIL, 2017), está o estruturador curricular, de acordo com os pressupostos previstos pela BNCC, porém, de forma a fortalecê-los, são focados em cada idade dos grupos organizados pela BNCC (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas). Diferentemente da BNCC, o referencial não organiza os escopos por grupos e sim por idade, isso ocorre porque afirma-se no documento que consideram que deste modo é possível que cada sistema de ensino tenha autonomia na disposição das turmas.

Além disso, o referencial também apresenta outro diferencial, os chamados “saberes e conhecimentos”, fatores que estão ligados aos campos de experiência. De forma coesa, reúnem os propósitos próximos e apontam as finalidades das ações dos professores que possibilitam a constituição de percepções acerca da natureza, do meio social de modo a promover a cultura.

Saviani (2016) explica que o currículo deve ser constituído com base nas finalidades, isto quer dizer que a organização deve levar em conta aonde se quer chegar para, então, escolher qual caminho deve ser percorrido. Nesse sentido, compreendemos que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os saberes e conhecimentos, a forma como está o estruturante curricular no referencial,

seguindo o previsto pela BNCC, aponta o percurso formativo para um determinado modelo de sujeito.

É obrigatório a partir da BNCC e do referencial que o currículo de cada etapa da educação básica seja reorganizado, seguindo as instruções previstas em cada documento. O estruturador curricular previsto pelo referencial é disposto da seguinte maneira: primeiro, há a referência do artigo 9 das diretrizes que se refere à organização nos campos de experiência.

A partir disso, há quadros compostos pelo nome do campo de experiência, de acordo com a idade, os saberes e conhecimentos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo menção aos objetivos previstos pela BNCC. Por exemplo, no primeiro campo: o eu, o outro e o nós, referente às crianças bebês de 0 a 1 ano.

No que se refere aos saberes e conhecimentos, destacamos um “valores e atitudes para a vida em sociedade” (BRASIL, 2017); nos objetivos, encontramos alusão ao objetivo de aprendizagem da BNCC “EI01EO01 - perceber que suas ações tem efeito nas outras crianças e nos adultos” e em desdobramento “perceber-se e se relacionar com outros indivíduos” (BRASIL, 2017, p. 67).

À vista disso, compreendemos que ocorreu a institucionalização da criança cidadã, como ser provida de direitos e deveres. Mas, até que ponto os direitos e os deveres das crianças estão sendo privilegiados na realidade educacional e com que modelo formativo estão alinhados? Por isso, em face do nosso referencial e de aspectos referentes à organização do sistema de apostilamento, no próximo capítulo, percorremos a problemática: Qual o modelo formativo implícito na proposta de educação infantil presente no sistema de apostilamento?

4. PROPOSTA FORMATIVA NO SISTEMA DE APOSTILAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COLEÇÃO BRINCAR E PENSAR

4.1 Caracterizando o material

A crescente expansão dos sistemas de apostilamento nos põe diante de vários materiais que poderiam se constituir como fonte para a coleta de dados para a nossa investigação. Nesse sentido, estabelecemos alguns critérios para nortear a escolha do material a ser analisado. Estipulamos que deveria ser um sistema de apostilamento adotado na região noroeste do estado do Paraná, utilizado em maior número de centros de educação infantil em um núcleo Regional de Educação. Perante esses critérios, chegamos ao material *Brincar e pensar, livro 2: 3 anos Integrado Educação Infantil*, publicado pela Editora Opet. No Núcleo Regional de Educação de Cianorte, essa apostila foi adotada em 2014, quando ainda pertencia ao Sistema SEFE, adquirido pela Opet no ano de 2015.

No seu site, a Editora Opet informa que esse material “[...] possibilita vivências éticas e estéticas, ampliando os padrões de referência e de identidades e o conhecimento da diversidade. Contribui para o desenvolvimento da linguagem e desperta a imaginação por meio das histórias infantis”. A Editora diz, ainda, que o material contempla atividades acerca de pintores, incentiva a atenção e a curiosidade pelas diversas produções artísticas e possibilita expandir os saberes sobre o mundo e sobre a cultura (EDITORA OPET, 2021).

O *kit* é composto pela apostila da criança para uso durante todo o ano letivo, por um livro de apoio ao professor, uma bolsa, um livro da família e um CD de músicas. O kit permite o acesso a um portal digital, no qual é possível a realização de outras atividades (por não sermos cadastrados na editora, não pudemos ter acesso às atividades).

De acordo com informações do site da Editora Opet, sua origem remonta a 1993. Iniciou como uma filial do Grupo Educacional Opet na cidade de Curitiba, com trabalho de elaboração de livros e de apostilas para os discentes do Colégio Opet. A princípio, o objetivo era a oferta de cursos que promovessem o acesso ao mercado de trabalho. Gradativamente, esses materiais didáticos foram conquistando

notoriedade e captando o interesse de escolas, tanto da rede privada, como da rede pública de ensino (EDITORA OPET, 2021).

Diante do interesse de outras instituições em seus materiais, a Editora Opet decidiu comercializá-los. A venda de materiais levou a editora a melhorá-los e a ampliar a sua produção para atender os interessados. Foram essas mudanças, conforme a editora salienta, que possibilitaram a oferta de um sistema de ensino revolucionário, contemplando elementos pedagógicos e tecnológicos que instigam a atenção dos discentes e promovem bons aprendizados (EDITORA OPET, 2021).

Foi nesse cenário que surgiu o Sistema de Ensino Opet que conta com dois sistemas, quais sejam: a) “Opet Soluções Educacionais”, que tem por fundamento o “paradigma a chamada Educação Cidadã, uma educação pautada em valores como a ética, o conhecimento relevante, a cidadania, a sustentabilidade, a autonomia e a solidariedade” (EDITORA OPET, 2021); b) “Sistema Educacional Família e Escola”, também originado na cidade de Curitiba, adquirida pela editora em 2015. A editora apresenta o SEFE como um sistema que se baseia na valorização “da relação entre família e escola para o sucesso da educação” (EDITORA OPET, 2021). A editora afirma que o trabalho com esses sistemas expressa a particularidade dos serviços Opet.

Os dois sistemas ofertados pela editora alcançam 340 mil discentes de 17 estados e do Distrito Federal. Ambos utilizam os serviços prestados: “livros, formações pedagógicas, coleções e ferramentas tecnológicas para uma educação humana, relevante e cidadã” (EDITORA OPET, 2021). Além desses, a editora oferece serviços em conjunto com os “gestores – diretores, mantenedores, secretários de Educação e também às famílias, que são convidadas a participar do processo educacional”. (EDITORA OPET, 2021).

Ainda no *site* da coleção, há menção aos aspectos teórico-metodológicos. A organização pedagógica da Editora Opet baseia-se em suas próprias “Diretrizes Teórico-Metodológicas” que foram constituídas com base em estudos e em contribuições de profissionais da equipe de trabalho. Além disso, a editora destaca que, “partindo dos fundamentos da teoria histórico-cultural, organizamos nossas ações contemplando crianças/estudantes, familiares e as escolas”. Além disso, salienta que considera os discentes “protagonistas” do seu próprio processo formativo, por isso, a família e os docentes têm papel de parceiros nesse processo. Afirma prezar para que sua proposta esteja em conformidade com as legislações nacionais.

(EDITORA OPET, 2021). As figuras 1 e 2 apresentam a capa de todo o material e do livro do professor.

Figura 1: O kit completo



Fonte: Shudo e Sallum (2012, p. 1).

Figura 2: Guia do professor



Fonte: Shudo e Sallum, 2012, p. 1).

Na apresentação do *Guia do professor* consta a informação de que os materiais foram elaborados com base nos seguintes documentos:

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, nas contribuições da psicologia do desenvolvimento, na perspectiva sociointeracionista, nos programas curriculares adotados em alguns países da Europa e nas propostas educativas que se organizam em torno de projetos educacionais (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 3).

Afirma-se que o *Guia do professor* contempla a proposta pedagógica da coleção, bem como a organização dos conteúdos, os objetivos e as orientações para o docente. Em relação ao aspecto físico da apostila, observa-se que o verso das suas páginas tem margem, porém não há proposta de atividade. No *Guia do professor* consta a sugestão para que os docentes utilizem esses espaços para atividades de suas escolhas, como, por exemplo, desenhos livres. No Quadro 1, apresentamos os materiais do kit e sua organização interna, iniciando pelo material do professor.

Quadro 1: Apostila “Guia do Professor” (parte I)

SUMÁRIO	
PARTE I	
A coleção brincar e pensar e a importância da Educação Infantil.	8. Materiais didáticos que compõem a coleção brincar e pensar.
1. Introdução.	8.1 Livro da criança da coleção.
2. A importância da Educação Infantil.	8.2 Material do professor da coleção.
3. A contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.	8.3 Livro da família da coleção.
4. Objetivos gerais da Educação Infantil.	8.4 CD de canções infantis da coleção.
5. A coleção brincar e pensar e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.	8.5 Portal brincar e pensar.
6. A coleção brincar e pensar e as crianças de 1 a 3 anos.	9. Áreas curriculares da coleção brincar e pensar.
7. A coleção brincar e pensar e as crianças de 4 a 5 anos.	10. Estrutura e organização da coleção.

Adaptado de Shudo e Sallum, 2012.

O material do professor é estruturado em duas partes: a primeira expõe aspectos do desenvolvimento infantil e da organização da coleção; a segunda tem caráter orientador para o docente acerca das unidades e das atividades. No Quadro 2, expomos a composição da parte II do material do professor.

Quadro 2: Apostila “Guia do Professor” (parte II)

PARTE II	
Orientações metodológicas.	Unidade 6 - Como seria o mundo se tudo fosse redondo?
Unidade 1 - Quem sou eu?	Unidade 7 - Como está o tempo hoje?
Unidade 2 - Todas as pessoas são iguais?	Unidade 8 - Quais alimentos a natureza nos dá?
Unidade 3 - Como é a sua família?	Unidade 9 - Se você fosse um animal, qual seria?
Unidade 4 - Como é a sua casa?	Unidade 10 - Qual a sua brincadeira preferida?
Unidade 5 - O que você mais gosta de fazer na escola?	Datas Comemorativas
	Totalizando 88 páginas

Adaptado de Shudo e Sallum, 2012).

A Figura 3 é uma imagem da capa do *Livro da família*. O Quadro 3 apresenta a organização do Livro da família, material que compõe o kit com o objetivo de contribuir para as famílias e para a relação delas com a instituição escolar. Nesse livro há alguns textos acerca da infância e do material apostilado para que as famílias possam conhecer melhor a infância e o material utilizado pelos seus filhos.

Figura 3: O livro da família

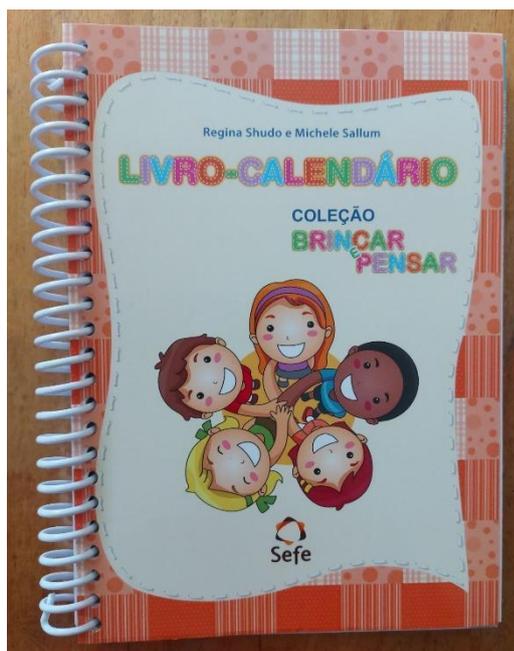
Fonte: Shudo e Sallum, 2012, p. 1.

O quadro a seguir apresenta a estrutura do livro da família.

Quadro 3: Livro da Família

Apresentação: prezada família. (tem um campo para a criança desenhar a sua família).	6. Integração família e escolar.
1. Conversa com a família.	7. O papel da família no processo de ensino-aprendizagem.
2. A importância da educação infantil na formação da criança.	8. Dicas para a família.
3. O que é a coleção brincar e pensar?	8.1 Criança segura é criança feliz.
4. Proposta Pedagógica.	8.2 A saúde da criança.
5. A criança de hoje.	8.3 Sugestões de atividades
5.1 O papel da escola na formação da criança.	Referências Bibliográficas
	Totalizando 30 páginas

Adaptado de Shudo e Sallum, 2012.

Figura 4: O Livro-calendário

Fonte: Shudo e Sallum, 2012, p. 1.

A Figura 4 apresenta a capa do Livro-calendário. Esse material da criança é preenchido pelos professores e pela família. É uma agenda diária por meio da qual os professores e a família podem se comunicar sobre a criança. No Quadro 4, apresentamos a estrutura do Livro-calendário.

Quadro 4: Livro-Calendário

Apresentação	Calendário 2020
Informações sobre a criança	Calendário 2021
Informações sobre a escola	Todos os dias do ano organizado dentre os meses. 2 dias em cada página.
Orientações sobre a saúde da criança	Anotações

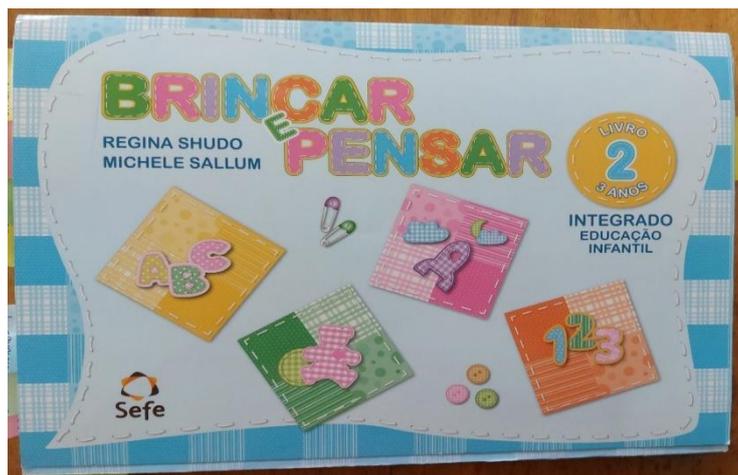
Adaptado de Shudo e Sallum, 2012.

Ressaltamos que os quadro e figuras apresentados têm o objetivo de apresentar a estrutura da coleção *Brincar e Pensar*, visto que não há como partir para a discussão acerca do material desconsiderando a sua organização. Apresentada a estrutura do material, passamos a algumas considerações gerais sobre a coleção *Brincar e Pensar*.

A problemática-guia desta pesquisa é o modelo formativo implícito na proposta para a educação infantil presente no sistema de apostilamento. Isso nos leva a, primeiramente, voltarmos o olhar para o kit em seu conjunto. Em seguida, apresentamos com detalhes o livro da criança, principal fonte da nossa coleta de dados. Todavia, ressaltamos que a análise do material da criança exigiu, muitas vezes, a consulta ao material do professor, visto que, além de contemplar as explicações das atividades, há um grupo de atividades denominado de “Baú de ideias” que não faz parte da apostila da criança.

A apostila da criança *Brincar e pensar, livro 2: 3 anos Integrado Educação Infantil* tem 156 páginas; é organizado em dez unidades e duas categorias extras, quais sejam: as datas comemorativas e o material de apoio (destaques para colar nas atividades). A apostila tem a capa parcialmente dura e folhas destacáveis, ou seja, não se trata de uma encadernação sob a forma de brochura, nem espiral. Na Figura 5, apresentamos a capa da apostila da criança.

Figura 5: A apostila da criança



Fonte: Shudo e Sallum, 2012, p. 1.

Na Tabela 1, apresentamos como é estruturado o material da criança, suas unidades, quantidade de atividades e suas respectivas páginas.

Tabela 1: Apostila da criança de acordo com as suas unidades

UNIDADES	Número de atividades	Páginas
Unidade 1 Quem sou eu?	12	7 a 19
Unidade 2 Todas as pessoas são iguais?	14	20 a 33
Unidade 3 Como é a sua família?	10	34 a 43
Unidade 4 Como é a sua casa?	12	44 a 55
Unidade 5 O que você mais gosta de fazer na escola?	10	56 a 65
Unidade 6 Como seria o mundo se tudo fosse redondo?	14	66 a 79
Unidade 7 Como está o tempo hoje?	10	80 a 89
Unidade 8 Quais alimentos a natureza nos dá?	14	90 a 103
Unidade 9 Se você fosse um animal, qual seria?	15	104 a 118
Unidade 10 Qual a sua brincadeira preferida?	14	119 a 132
Datas comemorativas	7	133 a 139
Material de apoio	14	140 a 154
TOTAL	132	

Fonte: autora.

Acerca dos aspectos do desenvolvimento infantil tratados pelo material apostilado, procedemos à tabulação desses aspectos e do número de atividades

relacionadas a cada um deles. Vale ressaltar que além das 132 atividades sugeridas no material da criança, há a indicação de atividades complementares no *Guia do Professor*, como parte do “Baú de ideias”.

Tendo em vista que o sistema apostilado engloba tanto o material da criança como o do professor, contabilizamos todas as atividades na tabulação. Além disso, consideramos que algumas atividades se relacionam a mais de um aspecto, por isso, há casos em que uma mesma atividade foi indicada mais de uma vez. Na Tabela 2 apresentamos os aspectos do desenvolvimento infantil, indicando o número de atividades que subsidiam cada um deles.

Tabela 2: As atividades: os aspectos trabalhados

AS ATIVIDADES E SEUS OBJETIVOS	
ATIVIDADES	QUANTIDADE
Motricidade fina	114
Raciocínio lógico-matemático (antes, depois, mais, menos, quantidade, maior, menor, sequência, grosso, fino)	16
Espaço (dentro, fora, cheio, vazio, lateralidade, em cima em baixo, perto, longe)	10
Tempo (noite, dia, clima)	12
Brincadeira	71
Linguagem	64
Motricidade global	25
Desenho	40
Musicalização	16

Adaptado de Shudo e Sallum, 2012.

Essa tabela foi fundamental para visualizarmos quais aspectos são trabalhados e quais são mais recorrentes. Destacamos que esses foram aspectos que percebemos ao observar a proposta das atividades. No primeiro momento, detivemo-nos no aspecto quantitativo; posteriormente, analisamos como tais conteúdos são apresentados e as sugestões de como devem ser explorados com as crianças.

Para a análise do material, com vistas a compreender qual o modelo formativo implícito na proposta de educação infantil presente no sistema de apostilamento, elaboramos unidades de análise. Na sociedade capitalista, como destacado no primeiro capítulo desta dissertação, muitos produtos que outrora se caracterizavam como bens culturais foram convertidos em bens de consumo pela indústria cultural.

A busca pela perfeição técnica dificultou a procura pela apropriação do conhecimento. Conforme Benjamin (2019), a reprodutibilidade técnica exclui aquilo

que era próprio do objeto, a característica que não era passível de reprodução idêntica. O sistema de apostilamento, como destacado no primeiro capítulo, é também um produto criado nessa sociedade, nesse sentido, buscamos analisar a relação entre forma e conteúdo. Este é o tema da primeira unidade de análise.

No segundo capítulo, discutimos acerca da constituição da criança cidadã, dessa que foi ao longo da história tornando-se um sujeito de direitos e deveres. Nesse sentido, a própria formação escolar é vista como espaço para a constituição desse cidadão, conforme a LDB (BRASIL, 1996) umas das intencionalidades da formação escolar é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania a seu preparo para o exercício da cidadania. Dessa forma, nossa segunda unidade foi denominada ‘A criança cidadã’”.

Alguns documentos tratados no segundo capítulo, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular do Paraná: Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2018), as políticas públicas para a primeira infância (BRASIL, 2016) e a Deliberação n.º 02/14 Normas e princípios para a educação infantil no sistema de ensino do estado do Paraná (PARANÁ, 2014) asseguram o brincar como um direito da criança, sobretudo, na educação infantil. Isso evidencia que essa atividade deve ser contemplada na formação infantil e por meio dela são abordados diversos aspectos, dentre eles a criatividade, visto que o brincar possibilita criar e recriar momentos, contextos e desejos. Nesse sentido, a terceira unidade de análise é o brincar.

A constituição de uma formação verdadeiramente humana é perpassada por experiências. Conforme Benjamin (2018) e Adorno (1996), as experiências formativas revelam uma concepção educacional. Além disso, a coleção *Brincar e Pensar* põe em destaque as experiências, tanto que organiza os conteúdos em campos de experiência. De acordo com os frankfurtianos, o compartilhamento de conhecimentos que conduzem à experiência formativa presume a existência da linguagem. É por meio dela que a narração é possível. Diante desses aspectos, nossa última unidade de análise denomina-se “Os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem”.

4.2 A ideia da forma

Nesta unidade de análise, partimos do modo como a apostila organiza suas unidades e suas atividades, com vistas à compreensão das implicações da forma como a apostila estrutura o conteúdo, bem como a relação com a perspectiva de formação que subsidia essa organização. Para tanto, consideramos as dez unidades estabelecidas pelo material mais as datas comemorativas, totalizando onze unidades.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1947), um olhar desatento pode não perceber a padronização do sistema da indústria cultural, isso porque frequentemente a atenção não é direcionada aos detalhes e à compreensão do particular na relação com a totalidade. Buscando perceber a proposta pedagógica na sua totalidade, analisamos o material da criança no seu conjunto e nas suas especificidades. Somos inclinados a olhar o que é supérfluo em detrimento do necessário.

Observando as atividades propostas pelo material da criança, percebemos a presença frequente de alguns comandos e ações. Cada atividade pertence a uma unidade e cada unidade tem foco em um tema/conteúdo/conceito, no entanto, ao analisarmos as atividades de uma forma geral, percebemos que os comandos são semelhantes e alguns se repetem frequentemente, conforme exposto na tabela 3.

Tabela 3: As atividades: comandos/ações

Atividades com comando/ação de	Quantidade	Porcentagem
perguntas para as crianças responderem oralmente	72	(54,13%)
pintar	41	(30,82%)
desenho	38	(28,57%);
colagem	32	(24,06%);
recortar	9	(6,7%)
recortar	9	(6,7%)
ligar	7	(5,26%)
circular, contornar ou marcar x	16	(12,03%)
completar desenho e pontilhado	3	(2,25%)
carimbar	2	(1,50%)
Total	133	

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da Tabela 3, foi possível perceber que a organização das atividades expressa semelhanças e regularidades entre si. Apesar de as unidades não serem compostas pelo mesmo número de atividades, todas têm o título sob a forma de pergunta. Das 11 unidades que compõem a apostila da criança, somente três não têm a primeira atividade com o comando organizado sob a forma de pergunta.

Podemos reconhecer outro padrão entre as unidades. Todas têm comandos/ações de pintura e de desenho; a colagem está presente em dez das 11 unidades. Esses dados evidenciam uma certa regularidade na estrutura da proposta para ser desenvolvida durante todo o ano. Independentemente da temática, do conteúdo ou do conceito focado na unidade, em todas as etapas, solicitam-se das crianças a realização dessas ações, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil.

Cada comando busca gerar uma ação da criança e tem potencial para fortalecer o seu desenvolvimento. Se há predominância de um tipo de comando, indica a falta ou a não legitimidade de algumas ações. Os aspectos abordados são importantes, a partir disso é necessário perceber se as ações das crianças ultrapassam o limite da vivência.

Unidade 1 atividade 9 - Desenhe algo que gosta de realizar sozinho. A atividade se limita àquilo que a criança gosta ou não de realizar sozinha. Apesar de o desenho ser um aspecto importante para o desenvolvimento infantil, o conteúdo da atividade limita-se à vivência. Isso evidencia o privilégio da forma, ou seja, não importa o conteúdo é o desenhar por si só. Percebemos essa ação novamente na unidade 3, atividade 7. A atividade afirma que muitas famílias têm um animal de estimação. O comando da atividade é para que a criança desenhe o seu animal de estimação ou o animal que ela tem vontade de ter. Várias atividades de desenho seguem a perspectiva de a criança desenhar o que gosta, desenhar uma ação, desenhar a casa dela. O desenho é importante em todas as fases da formação, tanto para a tomada de consciência sobre o espaço em que vive, a representação de objetos, cenas de histórias etc. Nesse sentido, é importante que na escola o desenho não se limite a àquilo que é próprio da vivência da criança.

As atividades de circular, contornar ou marcar x, por sua vez, exigem uma percepção de diferenciação, já que geralmente a criança é solicitada a realizar algumas dessas ações em imagens ou em figuras específicas. Essas ações requerem a discriminação, como a atividade 5 da unidade 8, que solicita que a criança observe as imagens na página e circule as frutas. A ação de discriminar as frutas é importante, no entanto a atividade não sugere que seja discutido o que é uma fruta. A ação da criança pauta-se na sua vivência.

Cada unidade propõe o trabalho com um tema, um conteúdo ou um conceito. A unidade 1, por exemplo, sugere 13 atividades. De acordo com o Guia do professor, nessa unidade:

as crianças serão estimuladas ao autoconhecimento, promovendo a identidade e visando à conquista da autonomia. O trabalho é iniciado pela distinção do nome, das características físicas e pelo reconhecimento de habilidades e conhecimentos já alcançados (SHUDO; SALLUM, 2012, p. 21).

Apesar de o *Guia do professor* indicar que cada unidade tem por finalidade a exploração de um tema, conteúdo ou conceito, nem todas as atividades das próprias unidades destinam-se ao trabalho com o tema, conteúdo ou conceito proposto, havendo, inclusive, muitas que não se relacionam entre si.

Na Tabela 4, apresentamos o número de atividades de cada unidade e quantas dizem respeito ao tema proposto em cada unidade.

Tabela 4: As unidades temáticas

Unidades	Atividades	Relação com o tema
1: Quem sou eu?	13	8
2: Todas as pessoas são iguais?	14	4
3: Como é a sua família?	10	4
4: Como é a sua casa?	12	10
5: O que você mais gosta de fazer na escola?	10	3
6: Como seria se o mundo fosse redondo?	14	10
7: Como está o tempo?	10	10
8: Que alimentos a natureza nos dá?	14	6
9: Se você fosse um animal, qual você seria?	15	10
10: Qual sua brincadeira preferida?	14	13
Datas comemorativas:	7	7

A Tabela 4 auxiliou-nos a perceber que a maioria das unidades tem atividades que não acompanham o seu tema, com exceção das unidades sete e dez e a referente às datas comemorativas. Além de não seguir os eixos temáticos, os comandos das atividades privilegiam uma ação desvinculada do conteúdo. Na atividade 12 da Unidade 1, hora da conversa, a pergunta é sobre o que as crianças mais gostam nas festas de aniversário. Solicita-se que cada um dos balões seja ligado a uma criança. A ação de ligar os balões é importante para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da compreensão da correspondência biunívoca, fundamental para a

compreensão do controle de quantidade, todavia se apresenta como uma repetição de ações, sem a sugestão de discussão conceitual.

Galuch e Crochík (2016) explicam que, quando as atividades seguem uma mesma lógica, a estrutura é baseada em um mesmo padrão, a forma se sobressai ao conteúdo. Nesse sentido, compreendemos que na primazia da forma, não importa o conteúdo, se o objetivo for ligar um desenho ao outro.

O problema não está nas ações de a criança pintar, desenhar, circular, discriminar etc., mas no fato de essas ações serem realizadas com fim em si mesmas, sem partirem de um processo para a compreensão de conceitos importantes para o desenvolvimento infantil. Forma e conteúdo precisam estar relacionados para a promoção de experiências. O privilégio da forma indica concepção formativa da técnica pela técnica.

Essas ações que ocorrem desvinculadas do conteúdo formativo expressam um aspecto próprio do sistema de apostilamento, sendo o mais importante o registro. O sistema de apostilamento exige o registro de todas as atividades, independentemente do conteúdo da atividade. Com exceção de duas atividades, as demais que compõem o material da criança exigem registro. Por exemplo, na unidade 2, a atividade 2 apresenta uma cantiga infantil sobre o pintor que vai colorir algumas partes da casa.

É essencial o trabalho com a musicalização na educação infantil, tendo em vista que promove a imaginação, o aprendizado de novas canções, o conhecimento sobre objetos e animais, além dos próprios aspectos sonoros da música que podem ser explorados como o timbre, a intensidade e o volume. Essas possibilidades e outras são primordiais para a educação infantil. Apesar disso, a atividade em destaque, mesmo depois de oportunizar para as crianças ouvir e cantar uma canção infantil, solicita a ação de colorir uma bananeira. A bananeira é citada na música e pintar é importante, mas a atividade lúdica é minimizada para dar destaque ao registro. É como se cantar e dançar não fossem aspectos importantes para o desenvolvimento infantil; no final de todas as atividades, há a sugestão e a apostila já destina o espaço para o desenho.

A formação deveria, conforme Adorno (1996), estar objetivada a eliminar os elementos que coisificam o sujeito e conseqüentemente a consciência, ao dissociar a forma do conteúdo, a compreensão é fragilizada e, justamente, o potencial formativo é inviabilizado. Fazer por fazer é elemento da cultura da produtividade, se o

trabalhador em atuação fosse pensar sobre todo o trabalho que realiza, certamente, não atenderia à meta da demanda.

Pode parecer que não há problema em solicitar que as crianças realizem ações desvinculadas, até porque acredita-se que a coordenação motora está sendo desenvolvida. E de fato isso pode ocorrer, e então teremos crianças que sabem realizar diversas ações motoras sem compreender o porquê fazem. Na inocência de não perceber os efeitos das atividades com as crianças, acaba-se por reproduzir, ou ensiná-las a viver conforme a estrutura produtiva. Além disso, Adorno (1970) defende que a primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano. Em vista disso, é possível que a primazia pela forma gere efeitos futuros. Ainda Adorno (1996, p. 15) salienta “nada do que, de fato, se chama de formação poderá ser aprendido sem pressupostos”.

A forma é tomada como central, assim como o fazer do trabalhador também é. Vejamos, anteriormente para se aprender um ofício, demandava-se longos anos e a compreensão do processo como um todo e das partes, conforme Marx (2013), a divisão do trabalho foi cada vez mais fragmentando a visão do todo, logo, aprender uma profissão se tornou rápido, pois basta fazer, fazer e repetir e logo a prática pela prática alcança o nível aceitável. Reconhecemos que o trabalho com a coordenação motora na educação infantil é essencial, mas o registro não é a única forma para atingir esse objetivo. Parece-nos que focar apenas no registro é limitar as possibilidades de desenvolvimento e aproxima-se com o fazer, fazer e repetir exigido no mercado de trabalho alienado. É como se apenas uma ação estivesse sendo privilegiada, semelhante ao que ocorre no setor produtivo, o trabalhador realiza uma ação ou duas ações durante todo o seu período de trabalho. Ao privilegiar um tipo de ação acaba-se por minimizar outros, ao contrário, entendemos que a educação infantil precisa ser o momento das mais diversas experiências.

Na unidade sobre brincadeiras, o aspecto da forma se torna mais intenso. Consideramos importante conhecer a fundamentação teórica da coleção para posteriormente observar como ela se materializa no material da criança, por isso, no próximo item apresentamos as orientações aos docentes presentes no Guia do professor.

4.3 Orientação aos docentes

A primeira parte do *Guia do Professor* é destinada à exposição da fundamentação sobre o desenvolvimento e a educação infantil que orienta a *Coleção Brincar e Pensar*. Além disso, há a exposição sobre a organização e a composição dos conteúdos dessa coleção. Consideramos necessária a compreensão dessa proposta e a organização da coleção para nossa investigação. A seguir, apresentamos alguns pontos dessa primeira parte do material do professor.

De acordo com o *Guia do Professor*, a educação infantil precisa ser compreendida no conjunto de suas diversas expressões, um grupo de aspectos que constituem “a atividade educativa, as forças sociais, a instituição escolar, o projeto educativo, os professores, o projeto de formação etc.” (SHUDO, SALLUM, 2012, p. 5). Por isso, é substancial ter bem delimitado o objetivo de aprendizagem para as crianças, “para que, o que e como devemos ensinar” (SHUDO, SALLUM, 2012, p. 5). Essas delimitações conferem clareza à organização pedagógica. A educação infantil deve ir além de seu aspecto pré-escolar de preparação para os anos iniciais do ensino fundamental. Deve ser compreendida como etapa relevante para o desenvolvimento escolar e para a formação humana.

Segundo Shudo e Sallum (2012), o intuito do *Guia do professor* é salientar os principais pressupostos das diversas ciências que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil de 0 a 5 anos de idade. Busca-se pensar acerca do trabalho de educador e a concepção da finalidade da educação infantil, assim como as produções teórico-metodológicas sobre o brincar.

Atualmente, há muitas discussões sobre o ensino, sua forma e seus aspectos metodológicos, bem como acerca do desenvolvimento infantil, da formação continuada dos profissionais, das competências, das formas avaliativas etc., objetivando “superar uma educação tecnicista, pautada na transmissão de conteúdos da pedagogia conservadora” (SHUDO, SALLUM, 2012, p. 5). A educação infantil enfrenta questões sobre a assistência e a educação, por isso, é preciso que as instituições de educação infantil busquem uma organização escolar que evidencie sua identidade e autonomia educativa não se restringindo ao caráter assistencial ou em um momento destinado apenas à preparação para o ensino fundamental.

No *Guia do professor*, há o reconhecimento de que no cenário brasileiro há o atendimento na educação infantil é diverso, tendo em vista problemas como a falta de vagas suficientes na rede pública, a inadequação dos espaços físicos, a fraqueza da formação inicial e especializada para os professores etc. Para tanto, afirma-se no

material que “é preciso superar a dicotomia entre as escolas públicas e privadas, ambas podem oferecer uma educação de qualidade” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 5). Esse discurso de superação das dicotomias entre a rede pública e privada apresenta-se contraditório, quando no próprio site da editora, como mencionado no primeiro capítulo, há a explicação da diferença entre os materiais oferecidos às escolas particulares e às públicas.

A editora é bem explícita ao afirmar que os materiais Opet Soluções Educacionais são para a rede privada e o Sistema Educacional Família e Escola são para escolas públicas, contrariando a defesa da superação das desigualdades. Ter materiais diferenciados para a rede privada e pública é enfatizar as desigualdades e as diferenças de classes sociais que, conforme Marcuse (1973), são a base da sociedade capitalista.

Para compreender o desenvolvimento infantil, as autoras afirmam que três conceitos são necessários: “a maturação, o desenvolvimento e a aprendizagem” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 6). A maturação é expressa pelas mudanças evolutivas biológica, física e como pessoa. O desenvolvimento refere-se à constituição gradual das funções especificamente humanas como a linguagem e a atenção. Já a aprendizagem é compreendida como o processo de apropriação de “novos conhecimentos, valores, habilidades” (SHUDO; SALLUM, 2012, p. 7), aspectos decorrentes da cultura social na qual as pessoas vivem. Isso porque os desenvolvimentos biológico e cultural ocorrem simultaneamente.

Novamente, percebemos o direcionamento pelo desenvolvimento de habilidades, conforme: “as escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 2 anos têm fundamental importância em seu desenvolvimento, pois, além de, muitas vezes, passarem parte do tempo nesse espaço, nele vão experimentar sensações e desenvolver habilidades” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 9). Percebemos uma relação no uso do termo “desenvolver habilidades” com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), mencionado como uma das bases para a elaboração da *Coleção Brincar e Pensar*. O uso do termo habilidades aparece algumas vezes também no *Guia do professor*.

A formação para o desenvolvimento de habilidades e competências tem base nas proposições de Perrenoud (1999). O autor defende que a formação escolar deve ser organizada intencionando o privilégio das competências sem prender-se ao aprendizado de conhecimentos, isso porque a formação do profissional que atuará no

mercado precisa contribuir para o fortalecimento de suas competências e habilidades. Para o autor, a escola não deve priorizar situações complexas que trabalhem o conhecimento de forma excessiva.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a busca pela apropriação de habilidades está relacionada à própria concepção de objetivo, explica-se que:

A definição dos objetivos em termos de capacidades — e não de comportamentos — visa a ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. (BRASIL, 1998, p. 47).

A concepção do documento é que as capacidades expressam finalidades educativas que perpassam os comportamentos e as aprendizagens. Nesse sentido, afirmam que com base nos objetivos em capacidades é possível trabalhar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade (BRASIL, 1998, p. 47). Essa visão apresenta-se contrária à proposta de Adorno (1996) e à de Benjamin (2018) que defendem uma formação que favoreça o trabalho com conhecimentos.

De acordo com o material do professor, as instituições de educação infantil têm papel primordial no desenvolvimento infantil, visto que as crianças passam boa parte do seu tempo diário nesses locais; é neles que poderão “experimentar as sensações do mundo e desenvolver suas habilidades” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 7). Novamente, há a indicação desde a educação infantil para que nas instituições escolares as crianças desenvolvam habilidades.

Além da base teórica em Perrenoud, não podemos nos esquecer que o desenvolvimento de habilidades já é contemplado nos próprios documentos internacionais e nacionais, desde o relatório de Edgar Faure (FAURE, 1972), posteriormente com o Relatório para a Unesco (DELORS, 1997) e em outros documentos mencionados no segundo capítulo.

É preciso destacar que uma formação que busca o desenvolvimento de habilidades pode estar alinhada às propostas desses dois documentos que são expressas nos quatro pilares, sobretudo, no aprender a aprender e, agora, acrescido do aprender a empreender. A perspectiva dos quatro aprendizados é a expressão de

uma educação técnica. Para além de um objetivo, buscar o aprendizado de habilidades exprime uma concepção que se alinha aos documentos dos organismos internacionais.

De acordo com *Guia do professor*, o objetivo da *Coleção Brincar e pensar* é que as instituições de educação infantil auxiliem a criança a:

- desenvolver uma mente ativa e inquiridora, a capacidade de questionar e argumentar racionalmente e dedicar-se às tarefas;
- adquirir conhecimentos e habilidades relevantes para a vida adulta;
- usar a linguagem oral e a linguagem matemática de forma efetiva, comunicando e interagindo;
- respeitar os valores morais e se adequar as maneiras de viver e conviver com o outro;
- compreender o mundo em que vive e a interdependência dos indivíduos, grupos e nações;
- potencial e favorecer o desenvolvimento de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos(as) diferentes alunos(as);
- compensar as desigualdades sociais;
- integrar as crianças à cultura do grupo ao qual pertencem e permitir que dela participem;
- apreciar as realizações e aspirações humanas. (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 7).

Dentre os objetivos expressos sobre a concepção de capacidades, estão os conhecimentos e habilidades. Mas, neste momento, a delimitação dos conhecimentos e habilidades recai sobre o que será relevante para a vida adulta. Compreendemos que o processo formativo tem por finalidade o desenvolvimento integral do sujeito em todas as etapas, desde a infância à vida adulta.

Por outro lado, conforme Benjamin (2007c), a infância tem particularidades que precisam ser valorizadas, por isso, pontua que é preciso ter cuidado para não cair na visão de que a fase adulta é superior às demais. Essa visão pode levar à crença de que os aprendizados da vida adulta são mais importantes do que os da infância.

Não queremos dizer que a formação não deve primar pelo desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, mas refletindo sobre quais seriam esses “conhecimentos e habilidades relevantes para a vida adulta”. O que é significativo para a vida adulta? Essa visão para as habilidades além de estar alinhada aos documentos de organismos internacionais é também encontrada na Base Nacional Comum Curricular que tem toda sua estrutura organizada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa relação torna-se mais evidente no guia do professor na organização

destinada às crianças de 4 e 5 anos salientam que o foco da coleção *Brincar e Pensar* por meio dos “projetos educativos e brincadeiras que desenvolvam as habilidades e competências da criança” (SHUDO; SALLUM, 2016, p.10).

Dentre os objetivos expostos, destacamos o denominado “respeitar os valores morais e se adequar às maneiras de viver e conviver com o outro”. O que o termo adequar quer dizer? De acordo com o dicionário Online de Português (DICIO.com.br), “ocasionar o ajustamento de”. Por que as crianças precisam se adequar aos modos de viver e de conviver com os outros? Aprender a conviver é outro dos quatro aprendizados do relatório Delors (DELORS, 1997), justamente para a formação de um indivíduo que se adapta aos modos de vida da sociedade que está inserido. É uma visão na qual o indivíduo precisa ser moldado para a sociedade vigente.

No *Guia do professor* afirma-se que a *Coleção Brincar e pensar* é direcionada à promoção de uma educação integral e de qualidade.

O conteúdo e os materiais didáticos foram desenvolvidos de acordo com os âmbitos de aprendizagem das crianças. As situações ludodidáticas e as sequências das atividades fundamentam-se em concepções que acreditam na construção do conhecimento de maneira integrada, buscando indicativos teóricos no Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil e nas contribuições da psicologia cognitiva (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 8).

Em diversos momentos, o guia do professor salienta que são de extrema importância práticas pedagógicas que possibilitem o brincar. Salienta-se que o brincar deve ser reconhecido como ponto principal para a organização de qualquer proposta curricular para a educação infantil.

Além do já mencionado, percebemos a indicação da visão de mediação/interação social pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural. O *Guia do professor* afirma que

a escola, os educadores e as crianças mais experientes possuem um papel importante nessa aprendizagem, na aprendizagem do brincar. [...] É importante oportunizar o contato com a cultura, com as possibilidades de acesso aos conhecimentos, por isso, é imprescindível enriquecer jogos e brincadeiras com objetos e brinquedos variados (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 10).

No que tange à organização do material da *Coleção Brincar e Pensar*, o *Guia do professor* afirma que:

São quatro volumes com propostas diferenciadas para cada etapa, que podem ser utilizados de acordo com as seguintes faixas etárias:

Livro 1: Recomendado para criança de 2 anos.

Livro 2: Recomendado para crianças de 3 anos.

Livro 3: Recomendado para crianças de 4 anos.

Livro4: Recomendado para crianças de 5 anos. (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 11).

O material do professor está assim estruturado:

- Livro do professor composto pelo mesmo conteúdo do livro do aluno.
- Guia do professor com orientação metodológica para as propostas, com indicativos de atividades introdutórias, exploratórias e avaliativas que garantam a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 12).

A coleção afirma que as práticas pedagógicas destinadas às crianças não podem ser exploradas somente pelo registro sistemático no livro da criança, por isso o material do professor apresenta algumas atividades complementares que proporcionam o desenvolvimento das capacidades das crianças. Além disso, contempla que “CD de canções para Educação Infantil para os livros 1 e 2. E acesso ao portal *Brincar e Pensar*¹⁵, com artigos, sugestões de atividades e muito mais” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 12), cujos conteúdos podem ser explorados pelas crianças, pelos pais e pelos professores.

O portal apresenta indicações de “atividades e brincadeiras” e artigos para leitura direcionados ao professor. Para as famílias, há conteúdos sobre brincadeiras e sobre a infância, e para as crianças é oportunizado espaço para que possam “brincar, desenhar e descobrir o mundo” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 12).

De acordo com o guia do professor, a criança desde seu nascimento é acolhida por sua a família, fazendo com que sejam os primeiros a realizar ações educativas e socializadoras. A família torna-se o primeiro modelo para a constituição da identidade da criança. “A interação e o conhecimento entre esses dois ambientes são muito importantes, [...] além de oferecer orientações para o trabalho pedagógico escolar, a coleção traz informações para a família em um material específico: o livro da família”. (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 12). No livro da família, há uma exposição da proposta

¹⁵ Disponível em: <www.brincarepensar.com.br>. Acesso em:

pedagógica do material. Também são destacadas algumas informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, pontuando dicas e sugestões que podem ser realizadas pela família com a finalidade de intensificar o processo formativo das crianças.

Segundo as autoras, a finalidade dessa organização curricular é ofertar para os docentes “o que, como e quando ensinar e avaliar” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 12). No primeiro capítulo deste trabalho, percebemos que o sistema de apostilamento intensifica a fragmentação entre aqueles que definem o currículo e planejam a prática pedagógica e o professor como executor de tarefas pensadas por outros. Inclusive, essa ideia de que com os sistemas apostilados tudo já vai pronto para o docente, ou seja, cabe-lhe apenas aplicar, é defendido por Mario Ghia.

Para apenas executar, não é necessário um profissional com uma formação sólida e um constante pesquisador. Para exercer essa função, dispensa-se a formação docente. Olhar para o professor apenas como quem executa é enxergá-lo com olhos de uma empresa que vê aqueles trabalhadores que realizam atividades técnicas, porque é a técnica pela técnica. Para realizar uma atividade técnica, basta seguir uma instrução ou um manual, como o guia do professor deixa bem explícito: oferta-se ao docente “o que, como, quando ensinar e avaliar”.

Segundo as autoras, o objetivo da coleção não é apenas que o material didático desempenhe a função de um “instrumento de atividades mecânicas” desvinculadas do seu significado, mas que no decorrer das páginas as crianças

possam aprender, descobrir o mundo, se divertir, brincar. [...] as atividades podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos, ou podem ser apenas o momento para o registro de um passeio, história ou brincadeira (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 18).

Nesse sentido, a sugestão é para que todas as atividades sejam realizadas contemplando outros saberes, projetos e a própria rotina da instituição de ensino, bem como outras brincadeiras que acrescentem ao processo de desenvolvimento. O guia do professor sugere também uma periodicidade com relação à execução das atividades, no caso do livro escolhido para essa investigação, a orientação é que cada unidade seja realizada por volta de um mês ou que o docente realize uma atividade por dia e depois trabalhe com outros projetos.

Realizada essa apresentação dos aspectos gerais que são contemplados no guia do professor, destacamos que nas próximas unidades de análises salientaremos outros aspectos não mencionados ainda sobre recomendações presentes no guia do professor que apresentam relação com essas unidades. No próximo item o foco recai sobre a formação da criança cidadã.

4.4 A criança cidadã: o ser de direitos e deveres

A criança cidadã é o sujeito que está sendo formado em uma sociedade que tem por intuito um determinado padrão de indivíduo. Para refletir acerca da formação cidadã, é necessário compreender os pressupostos que sustentam esse conceito na sociedade capitalista. O cidadão é indivíduo burguês moldado a partir da Revolução Francesa no século XVI. Dois acontecimentos marcam o cenário de constituição do indivíduo burguês, sendo a extinção das corporações e da lei da primogenitura. Essa lei assegurava que a transmissão do direito à propriedade de terras acontecia entre os membros da família, do pai para o filho mais velho. Essa organização era a base da sociedade feudal (LEONEL, 1994).

De acordo com Horkheimer (2002), o modelo de cidadão grego é fruto da concepção da polis, interligada com fixação da classe burguesa. Na perspectiva dos Atenas, o Estado possuía duas características: a de ser precedente e estar acima dos cidadãos. Apesar da ideia da hierarquia do Estado, isso contribuiu para a ascensão do indivíduo, instituindo uma certa estabilidade entre o Estado e as pessoas, entre a liberdade individual e as condições básicas de vida na sociedade. O cidadão burguês idealizado a partir da Grécia é aquele que uniu a astúcia do europeu com inteligência do asiático, desenvolvendo a habilidade de autopreservação com o pensamento, esse sujeito foi capaz de elaborar formas de controle sobre outros indivíduos preservando a sua própria liberdade. Próximo do que pontua Leonel (1994) a seguir.

A eliminação da lei da primogenitura e das corporações acarretaram diversas mudanças no progresso social. Segundo Leonel (1994), a partir delas o indivíduo na sociedade passou a ter uma liberdade da transmissão das riquezas, do monopólio das propriedades, do acesso à arte e aos ofícios. Foi por meio dessa liberdade que ocorreu o crescimento significativo na agricultura, na indústria e no comércio. Essa liberdade, no entanto, não foi vantajosa para todos, pois foi justamente por essas mudanças que

foi possível intensificar a diferença entre as pessoas com delimitação dos homens considerados fracos do ponto de vista econômico.

O homem que nesse cenário se constituía distante das amarras das corporações e das sucessões de linhagem, é aquele que conseqüentemente se distancia da vida em comunidade. O homem sozinho percebe a comunidade social como um espaço para executar seus objetivos privados de fortalecimento das suas propriedades e do seu egoísmo. É esse indivíduo que expressa as mudanças sociais burguesas e o pensamento liberal (LEONEL, 1994).

Horkheimer (2002) explica que o próprio Platão sugeriu por meio da sua concepção de República um indivíduo que combinasse “a liberdade individual e o controle coletivo no interesse da comunidade” (HORKHEIMER, 2002, p. 137). Ou seja, o indivíduo que Leonel (1994) destaca que se abre para a vida em coletividade somente na medida em que isso fortalece os seus interesses, aproxima-se dessa proposta de Platão.

O sujeito deve conciliar sua liberdade com o domínio da sociedade, e esse domínio é justamente para que essa relação gere os frutos que lhe agradam. Nós estamos falando de um indivíduo que olha para a vida em comunidade como estratégia de ganho pessoal e não como o fortalecimento de uma relação comunitária de bem-estar a todos. Não é à toa que, conforme Horkheimer (2002), a ideia de sociedade de Platão é aquela fundamentada no trabalho escravo.

A liberdade do homem também foi pensada por Rousseau (2002), importante intelectual que contribuiu para a Revolução Francesa. De acordo com ele, a sociedade necessitava de uma ordem social como direito dos homens para estruturar a sociedade e isso deveria ocorrer mediante acordos.

Segundo Rousseau (2002), a liberdade deveria ser um princípio e um direito de todas as pessoas e também estava relacionada aos próprios deveres humanos. Para edificar essa estrutura social de liberdade, direitos e deveres, Rousseau (2002) afirmou que a sociedade precisava ser organizada mediante normas e leis. A lei é um acordo, uma determinação dos homens sobre eles mesmos. Essas seriam para todos e não para sujeitos particulares, porém elas poderiam prever diferentes privilégios entre as pessoas sem que fossem nominalmente determinados a alguém. Ou seja, apesar de as leis serem para a população em geral, reconhecia-se que alguns tinham privilégios, mas a lei não denominaria quem seriam os privilegiados, apenas não excluía essa possibilidade.

Ainda acerca das leis, Rousseau (2002) complementa que essas poderiam estabelecer diversas classes sociais de cidadãos e quais as particularidades definiriam as pessoas como pertencentes a cada classe, todavia não delimitariam nominalmente quem seria contemplado dentro de cada classe. A lei não poderia ser direcionada a uma pessoa individual. Por isso, não era função de uma pessoa elaborá-la; esta deveria ser a expressão da vontade coletiva. Vale destacar a visão de Rousseau é contrária à dos Frankfurtianos, visto que Rousseau contribuiu para a organização capitalista baseada nas diferenças sociais.

Segundo Horkheimer (2002), as ideias do liberalismo burguês intensificaram o individualismo em nome dos desejos materiais de cada sujeito. Incentivando o livre mercado, o indivíduo passou a acreditar ser um social na medida que sendo parte de uma sociedade que alcançaria seu ápice de certa condição de paz por meio da concorrência ilimitada dos seus interesses. Os ideais do liberalismo promoveram a aceitação da proposta de igualdade do comércio e das trocas, fatores esses que serviram de manutenção e influenciaram a formação do cidadão.

O cidadão burguês, após a Revolução Francesa, é o indivíduo que acredita fazer uso de sua liberdade, mas é guiado pelos direitos e deveres que regem a sociedade, esses que legalizam privilégios à classe social superior. É a partir dessas mudanças sociais que surge a preocupação com a constituição da criança cidadã. Aquela que ao longo dos anos foi sendo moldada de acordo com seus deveres e direitos.

No segundo capítulo, destacamos algumas legislações que ao longo da historicidade estiveram e estão voltadas para a formação da criança cidadã. Do ponto de vista dos direitos, as crianças tiveram muitas conquistas, contudo essas são aliadas aos deveres e às propostas formativas para a infância. De um modo geral, sempre intencionam adequar as crianças à sociedade vigente.

Não é sem motivo que a maioria dos relatórios produzidos por organismos internacionais apresenta discursos como: a partir do histórico, da realidade vigente modificar as propostas educacionais e preparar as crianças para o futuro. Além disso, esse indivíduo burguês, como salientado por Leonel (1994), é aquele que vive em sociedade, destarte não pensa no bem-estar da coletividade, sua preocupação é como as relações sociais podem intensificar seus objetivos, sobretudo seus ganhos financeiros. A individualidade egoísta está acima da preocupação coletiva.

A constituição do cidadão como um projeto burguês também é destacada por Benjamin (2007f). A formação burguesa, de acordo com Benjamin (2007f, p. 121), baseia-se em dois pontos “a psicologia da infância, da adolescência [...] e a meta da educação: o homem integral, o cidadão”. Retornemos à menção do site da Editora, o qual anuncia que dentre seus objetivos está a formação da criança cidadã, revelando uma aproximação entre esse objetivo educacional burguês apresentado por Benjamin e a sua intencionalidade.

Essa proximidade com o ideal burguês revela uma perspectiva formativa, conforme Benjamin (2007f), ou seja, o que é considerado educação formal é o ajustamento entre os dois pontos citados, que resultam na “formação do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição social” (BENJAMIN, 2007f, p. 122).

A formação da criança cidadã está relacionada a essa perspectiva de cidadão burguês. No segundo capítulo quando destacamos acerca das proposições do relatório Faure (1972) que defendia a educação que formasse um sujeito para a democracia, o homem completo, que em sua visão defendeu (conforme já citado) “o homem como “indivíduo, membro duma família e duma coletividade, cidadão e produtor” (FAURE, 1972, p. 10). Ou seja, o relatório no contexto de sua publicação propusera um projeto formativo para esse indivíduo, é a mesma lógica que explica Benjamin (2007f) Leonel (2004) Horkheimer (2002), é o cidadão idealizado por Rousseau (2002) e demais autores que compartilham dos mesmos ideais.

O que queremos destacar é que os documentos e legislações que contribuíram para a constituição da criança cidadã primaram pelo fortalecimento desde a infância de um projeto burguês dessa sociedade. Parece-nos que o que foi destacado no segundo capítulo é articulação própria do capitalismo para conceder direitos às crianças de forma a controlar por meio de suas relações educativas, políticas e sociais o desenvolvimento como cidadãos. Concederam-lhes direitos que são importantes, mas com a inegável necessidade desses direitos para a lógica da estrutura social.

Frente a esse desenvolvimento proposto, pautado na cidadania, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que é um dos documentos apontados como base para a elaboração da coleção *Brincar e Pensar*, além disso, o documento aponta para o desenvolvimento integral das identidades de cada criança, possibilitando seu crescimento como cidadão de direitos valorizados. Por isso, reitera que busca orientar práticas pedagógicas que viabilizem o exercício da cidadania pelas crianças brasileiras (BRASIL, 1998).

De acordo com o Referencial (BRASIL, 1998, p. 35), “uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira”. Acrescenta ser preciso prezar pela qualidade das experiências oferecidas às crianças, a fim de auxiliarem no exercício da cidadania.

Apesar de o Referencial (BRASIL, 1998) reafirmar o comprometimento com uma educação não excludente, o que também é mencionado no *Guia do professor* já mencionado, indagamos: por que a oferta de sistemas diferenciados para as redes particular e pública? Será essa diferença é a expressão do projeto formativo burguês? Considerando as contribuições de Rousseau (2002) para uma organização social, seria a manutenção de privilégios?

O lema da Revolução Francesa foi “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”. A liberdade é a de negócios, do indivíduo economicamente livre. Conforme Friedman (2014), pensador liberal, o homem deveria viver em uma organização social na qual fosse livre para gastar o seu dinheiro como quisesse, essa organização é o “capitalismo competitivo”. Isso sob a falsa ideia de liberdade, porque as condições dos sujeitos são diferentes justamente pela base desse sistema ser desigual, por isso o foco na competitividade.

Essa desigualdade alcança os diversos setores da vida social, no caso do sistema de apostilamento como já mencionado, a diferença entre os sistemas ofertados para as escolas particulares e públicas é a expressão da não igualdade. A constituição de sistemas de ensino diferentes para cada segmento revela uma intencionalidade, a delimitação do que os alunos das escolas particulares e públicas devem aprender.

A partir do momento que o sistema privado passa a direcionar o currículo e as ações pedagógicas, temos uma formação conduzida em conformidade com seu objetivo. A educação burguesa, de acordo com Benjamin (2007f), viabiliza a dualidade na formação entre as classes sociais. Nesse sentido, que cidadão que a coleção *Brincar e Pensar* intenciona formar?

Segundo Benjamin (2007f), é comum que a educação burguesa forme os cidadãos conforme o modelo do cidadão público e ao mesmo tempo egoísta. Leonel (1994) afirma que o cidadão busca a coletividade somente na medida em que essa pode trazer-lhe benefícios particulares. De acordo com Benjamin (2007f), uma formação verdadeiramente humana é organizada de modo que o sujeito proletariado

compreenda sua posição de classe e exploração que sofre, como essa sociedade se estrutura e partir disso insere-se em constante luta por mudança sociais e condições justas e dignas para todos. A formação burguesa, ao contrário, conduz os aprendizes a buscarem uma educação que contemple o domínio das diversas técnicas. Essa é a expressão da chamada educação das massas.

A invenção da infância, a criança concebida diferentemente do adulto, um ser com características e vestimentas peculiares, conforme Benjamin (2007f), ocorreu tardiamente. Apesar disso, as mudanças também refletiram nos próprios brinquedos. O século XIX foi o que representou significativamente essas alterações.

Ao falarmos da formação do cidadão, há que se destacar o significado de cidadão de acordo com o dicionário de português “Indivíduo que, por ser membro de um Estado, tem seus direitos civis e políticos garantidos, tendo de respeitar os deveres que lhe são conferidos” (DICIO, 2021). O homem de direitos e de deveres deve agir conforme esses desígnios. Quem é esse sujeito que está inserido nesse contexto social? Parece-nos relevante as considerações de Adorno e Horkheimer (1956) acerca do conceito de indivíduo.

O indivíduo não deve ser compreendido apenas em sua individuação biológica, uma vez que mesmo a sua forma natural é moldada pelo gênero humano e conseqüentemente pela sociedade. O indivíduo origina-se na medida que constitui o “seu eu” e edifica o “seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação” (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p. 51). Isso filosoficamente outrora foi denominado como “autoconsciência”. Dessa forma, o indivíduo é capaz de distinguir-se das percepções e dos desejos dos demais, tornando-se sua própria essência e designa como comando “a autopreservação e o desenvolvimento próprio” (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p. 51). Ser indivíduo é fazer uso de sua percepção e consciência por si mesmo e não pela compreensão do outro.

No que tange ao uso de termos, a palavra indivíduo só passou a referir-se a homem singular em meados do século XVIII, o que não se distanciou muito da própria constituição de tal relação. Essa concepção alcançou privilégio nos primórdios do Renascimento, a percepção da individualidade foi instigada pela produção poética de Petrarca, contudo a “autoconsciência da singularidade do eu” (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p. 51) não é suficiente para sozinho tornar-se um indivíduo existe o vínculo com a “autoconsciência social” (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p.

51). Não se pode ignorar que, filosoficamente, o conceito de autoconsciência vai além do “indivíduo abstrato” e o submete à interferência social.

Hegel definiu a autoconsciência como “a verdade da consciência do próprio eu”, mas “a sua satisfação só é alcançada numa outra autoconsciência” (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p. 51). É na interação das duas autoconsciências que se origina a nova autoconsciência do indivíduo, paralelamente com a dimensão na conjectura social, uma nova consciência. Assim também ocorre com a totalidade, a sociedade em unidade revela-se conforme “o eu somos nós e nós o eu” (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 51). A consciência está relacionada à vida em conjunto; o indivíduo é parte de um todo e o todo faz parte do indivíduo.

Reconhecer-se como cidadão presume o reconhecimento de si como indivíduo parte desse contexto. A proposta da formação de um cidadão é intencionada para que cada pessoa se reconheça como indivíduo parte de um cenário que deve atuar na sociedade. Desse modo, como o sistema de ensino em análise concebe a formação do cidadão? Em que momentos as crianças são conduzidas à compreensão de que são parte de uma sociedade, cada um é único dentro do conjunto de pessoas e que devem pensar na coletividade? Viabilizar uma visão contrária a essa de cidadão burguês egoísta.

Na sociedade burguesa, constituir o indivíduo munido de sua própria autoconsciência deixou de ser a primazia. Nessa sociedade, o padrão de indivíduo tornou-se a expressão da sociedade que se materializa por intermédio do “mercado livre” no qual as pessoas são consideradas “econômicas, livres e independentes”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 52). O que é defendido por liberais como Friedman (2014) que acredita nesse homem economicamente livre.

Apesar dos defensores dessa liberdade acreditarem que ela viabiliza uma sociedade melhor, mais justa, na qual os homens pensam por si, contraditoriamente, essa não contribuiu para o desenvolvimento do indivíduo capaz de fazer uso de sua consciência, isso porque como peça de todo esse sistema, na sociedade capitalista, o indivíduo é escravizado por conta da dualidade entre “existência burguesa-particular e política-universal” (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p. 53) e isso é fortalecido mediante o desenvolvimento político e econômico. Essa existência é a expressão da contradição entre o cidadão burguês egoísta e público.

Esse cidadão é aquele que oscila entre a contradição de ser um sujeito que vive em coletividade, mas que busca seus objetivos pessoais e não coletivos. O

indivíduo burguês existe entre o particular sujeito egoísta e busca políticas universais somente até o ponto que isso favorece seus próprios interesses. Essa particularidade do indivíduo é o que o próprio Rousseau (2002) estava defendendo. Ele sugeriu a elaboração de normas sociais que fossem para a coletividade, no entanto previam privilégios a certos grupos e pessoas. Isso expressa que apesar da organização ser coletiva as ações das pessoas são individualistas.

A individualidade é fortalecida com a introdução da concepção de concorrência e com os primórdios da "revolução técnica na indústria" (ADORNO, HORKHEIMER, 1956, p. 54). A partir disso, foi constituída uma organização social que submete o indivíduo econômico a buscar incansavelmente os desejos do lucro, esquecendo-se da vida digna para todos. Se nos primórdios da sociedade, as pessoas se organizavam em grupos nos quais cada pessoa contribuía para sobrevivência de todos, isso se torna raro na estrutura capitalista.

A arte, a religião e a ciência, que seriam caminhos para a individuação, foram reduzidas e empobrecidas em subordinação ao poder privado na sociedade. A preservação disso é promovida pela própria sociedade. A constituição de um indivíduo verdadeiramente humano foi desviada de foco, em troca alguns grupos e pessoas se fortaleceram.

Então, como pensar a formação dessa criança cidadã por meio do sistema de ensino? O sistema de apostilamento em destaque está buscando a constituição de um cidadão verdadeiramente humano e preocupado com a coletividade ou esse cidadão burguês que vive em sociedade, mas é egoísta?

Identificamos no material do sistema de apostilado em análise duas atividades que apresentam o tema cidadania. A primeira é o baú de ideias 28. Refletindo sobre a infância e a criança, esse tem uma particularidade e é destinado aos professores e não às crianças. Ele apresenta um poema em espanhol e sua versão traduzida para que o professor reflita sobre ele.

O poema é de Mex Urtizberea e foi publicado no jornal argentino *La Nación*, contudo o texto original foi retirado do material de apoio da 5ª Campanha de Vacinação contra maus-tratos a crianças e adolescentes pelo Cristo do Uruguai. O poema é uma defesa para que as crianças de fato sejam crianças, que não estejam expostas ao trabalho infantil, que não sejam instrumentos para pais em conflitos, que não sejam consumidoras de tudo que a publicidade oferta, entre outras questões.

O poema apresenta pontos importantes sobre a infância e como as crianças são submetidas a situações que infringem os seus direitos básicos, no caso do Brasil respaldados pelo ECA (Lei n.º 8.069/1990). Percebe-se que o poema toca em aspectos significativos para a própria concepção de criança.

Conforme destacado no primeiro capítulo, as legislações e os documentos que têm um olhar atento para a infância foram sendo constituídos ao longo da historicidade, porém nem tudo foi alcançado. Infelizmente, muitas crianças estão expostas a situações degradadoras como o trabalho infantil. É interessante que o poema expressa situações como essa no sentido de chamar a atenção para a defesa da infância.

Apesar do comando para essa atividade afirmar que haverá uma reflexão sobre o poema, posteriormente à leitura não há um direcionamento para promover reflexões. Não há perguntas que incentivem o professor a pensar nas questões apontadas pelo poema, nem a indicação da leitura de documentos que possibilitem perceber o que é respaldado pela legislação e o que o poema cita que ocorre na prática. Antes ou após o poema não há pergunta, frase, direcionamento ou reflexão sobre o poema ou sobre os direitos da criança de um modo geral.

Além disso, a atividade não é para as crianças. O enunciado deixa bem claro: “professor, este baú é dedicado a você” (SHUDO; SALLUM, 2016). Por que o poema não é parte de uma atividade que poderia ser discutida com as crianças? Por que não conversar com as crianças sobre algumas situações pontuadas no poema? Algumas delas até poderiam ser realidade de algumas crianças da turma. Parece-nos que a posição adotada indica a percepção que existem assuntos que as crianças não compreendem, portanto que não devem ser discutidos com elas. Nesse sentido, Benjamin (2007g, p. 87) enfatiza:

Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano. A sua inocência já providencia espontaneamente todas as restrições, e mais tarde, quando estas começarem a ampliar-se aos poucos, o elemento novo encontrará personalidades já preparadas.

Não devemos esconder ou limitar o conhecimento; é preciso realizar discussões sobre diversos temas com as crianças, pois contribuem para sua formação como pessoa humana. O que naquele momento da infância não foi compreensivo em sua totalidade será ao longo da vida, o que foi lhe apresentado servirá de respaldo

para o desenvolvimento futuro. Uma formação que opta por não explorar momentos com esses, expressa um modelo formativo que não quer promover a reflexão das crianças.

A outra atividade sobre cidadania é componente do conjunto de atividades de datas comemorativas, é a atividade direcionada ao dia das crianças. Tanto no material do professor como no da criança há a menção de alguns direitos das crianças. Na atividade da criança, há imagens de alguns brinquedos e de crianças e duas perguntas: uma sobre se as crianças conhecem os brinquedos representados e outra quais os nomes desses brinquedos. O comando é para que liguem cada brinquedo a uma criança conforme preferência de quem estará realizando a atividade.

É importante que a atividade trate dos direitos das crianças, contudo, a indicação do material do professor é que lembre as crianças sobre seus direitos; não há de fato discussões ou apresentação para as crianças sobre esses direitos, como eles são realizados na vida delas, por exemplo o direito de brincar expresso tanto em sua realidade familiar quanto na escola. Nenhuma das perguntas permite que as crianças expressem pela linguagem sua compreensão sobre esses direitos.

Kant (1783) já denunciava que existiam pessoas que sabiam fazer uso de sua razão, geralmente, essas eram os tutores e influenciavam a submissão das outros aos seus entendimentos. O esclarecimento individual presumia a liberdade, até a menos perigosa das liberdades “o uso público da razão” (KANT, 1783, p. 3). Os sujeitos eram incentivados a ir contra essa liberdade, Kant (1783, p. 3) evidenciava, “Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselho de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não racionai, mas crede! [...]. Em toda parte, só se vê a limitação da liberdade”. É por isso, que Kant (1783) enfatizava que não se deve haver restrições ao “uso público de nossa razão” (KANT, 1783, p. 3) é por este caminho que o esclarecimento é fortalecido na sociedade.

Será que os momentos nos quais as discussões com as crianças não são incentivadas como citamos acerca dos direitos nas atividades sobre cidadania, tais momentos representam esse não racionai, mas fazei o exercício?

Além dessas atividades explicitamente voltadas para a cidadania, consideramos, conforme Adorno e Horkheimer (1956) evidenciam, que o fortalecimento do indivíduo é importante para a constituição de cidadãos humanos conscientes da realidade social. Nesse sentido, consideramos que atividades que

promovem o reconhecimento de si poderiam potencializar a formação desse cidadão. Destacamos a unidade 1: quem sou eu?

Quadro 5: Unidade 1

Unidade 1 “Quem sou eu?”.	Composta por 13 atividades no livro da criança e 8 baús de ideias.
Atividade 1	<p>Hora da conversa: É hora da escola! Que bom que está iniciando mais um ano letivo. Como você se chama?</p> <p>Acompanhe a escrita de seu nome feita pelo seu(sua) professor(a). Observe as letras utilizadas.</p> <p>Há o espaço para escrita do nome.</p> <p>Para identificação do seu livro, você pode carimbar os dedos, deixando suas digitais.</p> <p>As digitais são marcas nas pontas dos nossos dedos. Cada pessoa tem digitais diferentes das de outra.</p> <p>Carimbe seus dedos e depois observe as suas digitais.</p>
Baú de ideias 1	Orienta que no livro da criança o verso das páginas é um espaço livre para que o professor se considerar pertinente explore e realize outras atividades, por exemplo, pode se sugerir que as crianças façam pinturas livres.
Atividade 2	<p>Hora da conversa: Você sabia que cada dedo tem um nome? Quantos dedos você tem em cada mão?</p> <p>Pinte as mãos com tinta da cor que você escolher. Carimbe, abaixo, as duas mãos.</p> <p>Há o espaço para o carimbo da mão esquerda e outra para a direita.</p> <p>Parlenda folclórica:</p> <p>Dedo mindinho Dedo mindinho, Seu-vizinho, Pai de todos, Fura-bolos, Mata-piolhos.</p>
Baú de ideias 2	<p>Marcas da Turma</p> <p>Orienta que o professor use uma cartolina para carimbar as mãos das crianças e escreva ao lado o nome dela. Escreva “marcas da turma” formando um cartaz coloque exposto na escola.</p>
Atividade 3	<p>Vamos criar uma cena com os dedos?</p> <p>Escolha a tinta e desenhe com o dedo.</p> <p>Há o espaço para o desenho.</p>
Atividade 4	<p>Acompanhe a música, cante e dance.</p> <p>Canção da Amizade – Rosy Greca” (há a indicação para ouvir a música no CD que compõe o material)</p> <p>Hora da conversa: Como você acena para se despedir? Quando você encontra um amigo, como você o cumprimenta?</p> <p>Desenhe você encontrando um amigo. Há um quadro para o desenho.</p> <p>A canção discorre sobre um amigo que vai embora, mas que afirma que a amizade perdurará apesar da distância.</p>

Atividade 5	<p>Você sabia que as crianças crescem e ficam adultas? Pesquisa em revistas as figuras de uma criança e de um adulto. Recorte as figuras com as mãos e, depois, cole-as no espaço abaixo.</p> <p>Há um espaço para colagem.</p> <p>No guia do professor referente a essa atividade há a orientação que além da atividade trabalhar sobre a questão de crescer ela também permite observar as diferenças de tamanho entre adultos e crianças.</p>
Atividade 6	<p>Traga de casa duas fotografias: uma de quando você ainda era bebê e outra bem recente. Depois de colar as fotos, pinte a moldura de cada uma com giz de cera colorido.</p> <p>Ao nascer, temos algumas características físicas que, com o passar do tempo, podem se modificar.</p> <p>Hora da conversa: O que mudou em você desde quando você era bebê até hoje? Qual é a diferença entre as suas fotografias? Quais são as semelhanças?</p> <p>Há o espaço para colagem da fotografia e a moldura desenha em volta para a pintura.</p>
Baú de ideias 3	<p>Brincar de fotografar</p> <p>O professor deve disponibilizar para as crianças um objeto que sirva como imitação de uma câmera, por exemplo, uma caixinha. As crianças devem ser organizadas, uma tira a foto e as demais fazem pose para a foto e elas vão trocando a função.</p>
Atividade 7	<p>Vamos acompanhar o crescimento de uma pessoa?</p> <p>Há imagens de um bebê, criança, adolescente e adulto e uma flecha indica a outra como a fase subsequente.</p> <p>Todas as pessoas nascem bebês e vão crescendo até ficarem adultas. Na natureza, os animais e as plantas também crescem.</p> <p>Material de apoio (página 140).</p> <p>Cole as imagens de acordo com a ordem de crescimento de uma pessoa. Há 3 quadros para a colagem das imagens do material de apoio.</p>
Baú de ideias 4	<p>Jardim da sala: sugere que o professor leve para a sala algumas flores para montar um jardim e as crianças cuidarem e observarem o crescimento das flores para que compreendam sobre o crescimento das flores, assim também como ocorre o crescimento dos humanos.</p>
Baú de ideias 5	<p>Brincadeiras seguras</p> <p>Afirma que nessa faixa etária as habilidades motoras e coordenação das crianças estão em desenvolvimento. Então citam e explicam alguns aspectos sobre algumas atividades, por exemplo, os blocos de encaixe são importantes, as crianças podem encaixá-los ou apenas empilhá-los, no entanto a atenção das crianças não é fixada por muito tempo em uma única atividade, por isso é importante alterar. Citam as brincadeiras com música e dança. Afirmam a importância de oferecer todos os tipos de brinquedos independentes de serem socialmente categorizados como de menina ou menino porque as crianças não realizam essa diferenciação. Os brinquedos não em sexo por isso todos devem explorá-los. Orienta que após os 2 anos é importante que as crianças ajudem a organizar os brinquedos após o término das brincadeiras. Ressalta que os brinquedos infantis precisam estar adequados à faixa etária da criança no quesito de segurança, por isso, indicam 3 normas da ABNT sobre a segurança de brinquedos infantis. Saliencia a importância do brincar como possibilidade para a descoberta do mundo, entre outras habilidades.</p>
Atividade 8	<p>A diferença de quando você era bebê para os dias de hoje é que seu corpo cresceu e se desenvolveu. Você já sabe realizar muitas atividades com autonomia.</p>

	<p>Hora da conversa: O que você consegue fazer sozinho? Em quais atividades você precisa do apoio de um adulto?</p> <p>Observe as imagens abaixo. O que as crianças estão fazendo?</p> <p>Agora contorne com giz de cera apenas uma imagem que represente o que você já sabe fazer sem ajuda.</p> <p>São seis imagens: uma criança bebendo suco, uma criança lavando o cabelo, outra comendo sozinha, outra brincando com peças, outra lavando as mãos e outra dormindo.</p>
Atividade 9	<p>Desenhe algo que represente uma atividade que você gosta de realizar sozinho.</p> <p>Há o espaço para o desenho.</p>
Atividade 10	<p>Observe a cena da festa.</p> <p>Depois, pinte o bolo e as velinhas.</p> <p>Há uma imagem com cinco crianças em volta de uma mesa com vários alimentos e um bolo de aniversário. Também há balões e a frase “feliz aniversário”.</p> <p>Hora da conversa: quando é seu aniversário? Por que fazemos aniversário?</p> <p>Aniversário é a data em que comemoramos o nosso nascimento. A cada ano ganhamos uma nova idade.</p> <p>Quantas velas aparecem na cena? Quantas velas você pintou? Quantas crianças aparecem na cena?</p>
Baú de ideias 6	<p>Brincando de faz de conta: aniversário.</p> <p>Sugestão para que realizem uma festa de aniversário de faz de conta. Utilizem bonecas como o aniversariante, sucatas e caixas para compor a festa. Comidas de faz de conta podem ser elaboradas com massinha. O professor deve incentivar as crianças a cantarem parabéns, cumprimentarem o aniversariante e presenteá-lo.</p>
Atividade 11	<p>Hora da criança: você sabia que a cada aniversário fazemos mais um ano? Quantos anos você tem?</p> <p>Pinte a mão que representa, com os dedos, a sua idade.</p> <p>Há desenhos de várias mãos em várias posições com dedos levantados e fechados.</p>
Baú de ideias 7	<p>Quadro de aniversariantes</p> <p>Sugestão da organização junto com as crianças de um quadro de aniversariantes. Quando a criança fizer aniversário, deverá alterar a idade dela no quadro.</p>
Atividade 12	<p>Em muitas festas de aniversário as crianças ganham balões coloridos. Ligue um balão a cada criança.</p> <p>Hora da conversa: nas festas de aniversário encontramos muitas coisas gostosas como bolo e doces; brincadeiras, música e muita alegria ... o que você mais gosta nas festas de aniversário?</p> <p>Há imagens de alguns balões e algumas crianças.</p>
Atividade 13	<p>Você já brincou com balões? Vamos encher de ar alguns balões para que você e seus colegas possam brincar. Quem está segurando mais balões?</p> <p>Pinte os balões da criança que tem menos balões, usando giz de cera nas cores vermelha, amarela e azul.</p> <p>Há imagens de duas crianças; uma está segurando o desenho de cinco balões e a outra a de três balões.</p>
Baú de ideias 8	<p>Brincadeiras com bola</p> <p>Sugestão de várias brincadeiras utilizando bolas como: lançar a bola contra a parede e pegá-la quando voltar.</p>

<p>OBS: referenciamos ao final de todas as atividades porque a maioria das informações expostas foram retiradas tal como estão na apostila da criança.</p>	<p>(SHUDO, SALLUM, 2012, p. 7-19) (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 22-26)</p>
--	---

Por meio do quadro 5 foi possível expor, de um modo geral, o que cada atividade trabalha, quais são os comandos e as sugestões do baú de ideias. Em geral, há atividades nesta unidade que são propícias para o desenvolvimento da identidade do indivíduo. Atividades como a que trabalha com o reconhecimento do seu próprio nome, com a compreensão que suas digitais são únicas, assim como o nome dos dedos, o carimbo das mãos, a pintura utilizando os dedos, a observação das imagens de si mesmo, entre outras.

A atividade 5, no entanto sugere que por meio da observação das imagens as crianças compreenderão que as crianças são pequenas e os adultos grandes. Consideramos que a referência na revista pode não possibilitar essa percepção porque em uma revista o tamanho das imagens não é proporcional como pessoalmente. As revistas podem ter uma página com uma criança grande ocupando a página toda e um adulto pequeno em outra página, porque não há proporcionalidade como pessoalmente.

Por outro lado, apesar de algumas dessas atividades contribuírem para a identidade de si e para a autonomia, quando pensamos em uma experiência formativa, é preciso que as atividades ultrapassem o nível da vivência. A atividade 9, por exemplo, desenhar algo que gosta de realizar sozinho. O desenho é um aspecto importante na educação infantil e realizar atividades por si próprio são expressão de sua autonomia, no entanto dizer qual atividade gosta ou não gosta não faz com que a criança ultrapasse os conhecimentos que ele já possuía do cotidiano.

Não estamos negando os conhecimentos advindos da vivência, mas se a escola é um local para experiências formativas, as práticas pedagógicas precisam intencionalmente promover desenvolvimentos nas crianças que elas não conseguiriam sem a escola. A retirada do conteúdo formativo das atividades, conforme Adorno (1996),

expressa uma concepção educativa da sociedade capitalista, na qual o processo que poderia constituir um sujeito humano é minimizado ou excluído. O que resta é expressão da pseudoformação, visto que essa não intenciona fortalecer o indivíduo, mas torná-lo igual aos outros o que facilita sua substituição.

A concepção educacional de Adorno é baseada na *Bildung* fundamentada na “experiência formativa”, uma vez que se dá importância às circunstâncias históricas e materiais do sujeito, fundamentando-se no processo formativo pelo trabalho. O sujeito, para Adorno, é compreendido em sua relação com o social, por isso, análises acerca de qualquer tema, seja a educação ou outro qualquer, não estão dissociadas da reflexão acerca da própria sociedade. Nesse sentido, a crítica de Adorno ao esclarecimento não é com o intuito de eliminá-lo, mas de ressignificá-lo retomando a sua verdadeira essência, a emancipação.

Ao falar sobre a necessidade de buscar a emancipação, Adorno (1996) está denunciando um conjunto de fatores fomentados pelo iluminismo que conduzem a racionalidade instrumental. E para superar essa, é preciso refletir criticamente sobre o contexto histórico e social que contribui para essa racionalidade. É buscar perceber que a racionalidade que foi defendida pelo iluminismo se tornou fortalecimento da ideologia capitalista, que impede a reflexão. Para Adorno (1970), a emancipação é buscar a compreensão acerca dos limites que o capitalismo impõe na sociedade como meio para controle da vida social e consecutivamente da formação. Essa investigação se propôs a compreender o projeto formativo do sistema de apostilamento, durante esse processo percebeu-se que a ideologia formativa que fundamenta este apostilamento é a da alienação social à estrutura vigente.

4.5 O brincar

O brincar é amparado como direito de todas as crianças de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 16 prevê: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, p. 6). A infância deve ser repleta de momentos para brincar. Kramer (2000) afirma que é preciso mudanças na infância com o intuito de fortalecer os seus aspectos próprios, assegurando o respeito às particularidades de cada pessoa, a tolerância, as condições humanas de vida e as possibilidades de rir e brincar. Destaca-se em grupos sociais a palavra brincar refere-se ao “teatro, música, criação artística

ou a prática de um esporte” (KRAMER, 2000, p. 12). Nesse sentido, Kramer (2000) defende o dever de a formação assegurar o direito à experiência cultural às crianças, jovens e adultos para que possam usufruir do direito de brincar.

As orientações no *Guia do professor* salientam que o brincar é o fundamento da coleção. É por meio do brincar que “a criança aprende, descobre o mundo, relaciona-se, questiona, interage, desenvolve a linguagem, o raciocínio, os movimentos corporais e etc.” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 8). Ademais, afirmam que por meio desse brincar as crianças vivem diversas experiências em diferentes situações, com intencionalidades conscientes ou não.

No *Guia do professor* há uma crítica àquela visão de que a brincadeira está dissociada do momento educativo, enfatizam que a brincadeira deve ser contemplada durante diversas práticas educativas assim como nas atividades de aprendizagem e nas práticas livres (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 10). O que se compreende por atividades de aprendizagem? O brincar não é uma atividade de aprendizagem? O material do professor em diversos momentos destaca a importância do brincar, salientando que ele deve ser privilegiado durante toda a educação infantil.

A qualidade das experiências por meio da brincadeira também foi um dos temas discutidos por Walter Benjamin. Considerando a brincadeira como primordial para o desenvolvimento infantil, ressaltada tanto por Kramer (2000), como por Benjamin (2007a), a brincadeira/brincar será o foco neste momento. Antes de pontuar acerca do conteúdo das brincadeiras, consideramos relevante destacar a quantidade de atividades voltadas para o brincar proposto pela coleção em análise. Para tanto, além das atividades explicitamente como brincadeiras, consideramos o faz de conta e a contação de história.

Quadro 6: As brincadeiras

UNIDADES	QUANTIDADE DE BRINCADEIRAS
Unidade 1 “Quem sou eu?”	6
Unidade 2 “Todas as pessoas são iguais?” tem 14 atividades.	8
Unidade 3 “Como é a sua família?”	4
Unidade 4 “Como é a sua casa?”	4
Unidade 5 “O que você mais gosta de fazer na escola?”	5

Unidade 6 “Como seria o mundo se tudo fosse redondo?”	5
Unidade 7 “Como está o tempo hoje?”	0
Unidade 8 “Quais alimentos a natureza nos dá?”	10
Unidade 9 “Se você fosse um animal, qual seria?”	11
Unidade 10 “Qual a sua brincadeira preferida?”	17
Datas comemorativas	1
	Total: 71

O Quadro 6 indica quantas atividades consideradas brincadeiras há em cada unidade. Conforme destacado anteriormente, no *Livro da criança* tem as atividades e além dessas no *Guia do professor* tem atividades que recebem caráter de sugestão, isto quer dizer que podem ou não ser realizadas. Quantificamos as atividades de brincadeiras entre as do livro da criança consideradas obrigatórias e as sugestões denominadas de baú de ideias, conforme exposto no quadro 7.

Quadro 7: brincadeiras obrigatórias e baú de ideias

Quantidade de atividades: 71	
Obrigatórias: 23 – 32,3%	Baú de ideias: 52 – 73,2%

Fonte: autora.

Diante do quadro 7, observa-se que apesar de a coleção defender o brincar como aspecto primordial na educação infantil, o discurso que fundamenta a coleção não é materializado nas atividades, e isso expressa uma concepção de formação. Defende-se o brincar, mas não o privilegia nas atividades obrigatórias. Não estamos dizendo que as atividades do baú de ideia não serão realizadas, mas como elas não são obrigatórias, não podemos considerá-las como certas.

Além da questão da quantidade das atividades, é preciso olhar para o seu conteúdo. Destacamos a unidade 10: “Qual a sua brincadeira preferida?”, unidade na qual todas as atividades são propostas de brincadeira. A unidade já inicia pontuando que o brincar é essencial e, por isso, as crianças devem brincar todos os dias.

Quadro 8: Unidade 10

Unidade 10: Qual sua brincadeira preferida?	14 atividades
Atividade 1	Há muitas formas de brincar e se divertir, há brincadeiras que movimentam o corpo, brincadeiras de faz de conta, com brinquedos, sem brinquedos, jogos ... Brincar é uma das coisas mais importantes na vida das crianças, por isso, brinque todos os dias! Diga que brinquedo ou brincadeira e, depois, faça um desenho dele (a).
Atividade 2	Vamos brincar de fazer mímica? Observe as expressões do menino. O que ele quer dizer em cada imagem? Faça caretas em frente ao espelho, depois, imite as de seus colegas. Há 4 imagens de uma criança com expressões diferentes. Agora, desenhe seu rosto fazendo uma careta.
Atividade 3	Você conhece a brincadeira passa, passa, cavalheiro? Duas crianças, de mãos dadas e braços estendidos, devem formar uma ponte, enquanto as demais cantarolam os versos e brincam de passar por baixo da ponte. Ao final do verso, as crianças da ponte devem abaixar os braços. Quem estiver passando embaixo dela, nesse momento, ficará preso. Depois de brincar pinte o desenho ao lado. "Passa, passa, cavalheiro" Passa, passa, cavalheiro, pela porta do carneiro, três vezes, três vezes: a última há de ficar.
Atividade 4	Você já brincou de pular corda? Vamos aprender a parlenda abaixo, assim, enquanto brincam de pular corda, você e seus colegas poderão recitá-la. Quem quer pular corda? Parlenda Folclórica Salada, saladinha, Bem temperadinha Sal, pimenta, Fogo, foguinho. Cole um barbante sobre a linha que representa a corda.
Atividade 5	Você já brincou de corrida? Trace com giz de cera o caminho que leva a menina até o ponto de chegada da corrida.
Atividade 6	Obra! Hora de brincar com as tintas!

	<p>No espaço abaixo, brinque com as tintas, pintando com os dedos ou usando pincéis. Você também poderá usar pequenos pedaços esponja para brincar, criando formas e figuras.</p>
Atividade 7	<p>Hora da conversa: vamos brincar de faz de conta? Que tal inventar e construir um brinquedo?</p> <p>Use a imaginação e, em grupo, faça brinquedos com sucatas, caixas e embalagens vazias.</p> <p>Observe os brinquedos abaixo e nomeie cada um deles.</p> <p>Há imagens de 4 brinquedos de sucata.</p> <p>Faça um desenho que represente um dos brinquedos construídos com seus colegas.</p>
Atividade 8	<p>Vamos brincar de modelar?</p> <p>Pegue a massinha de modelar, faça bolinhas e cobrinhas, e com elas, crie uma figura.</p> <p>Com a massinha de modelar, você pode representar o que desejar, criar uma escultura ou brincar de formar figuras.</p> <p>Há a imagem de uma criança brincando com massinha.</p> <p>Pinte a casa abaixo e enfeite como quiser.</p>
Atividade 9	<p>Você já brincou com trava-língua?</p> <p>Vamos conhecer um trava-língua sobre a batata-doce. Faça desenhos e pinturas como desejar, para enfeitar em volta do trava-língua.</p> <p>Trava-línguas: Batata-doce O doce perguntou pro doce Qual é o doce mais doce Que o doce de batata-doce O doce respondeu pro doce Que o doce mais doce Que o doce de batata-doce É o doce de doce de batata-doce.</p>
Atividade 10	<p>Vamos brincar com uma bola?</p> <p>Comece brincando livremente com a bola, depois, a um comando, levante e abaixe a bola, jogue-a para baixo e para cima, empurre-a com as mãos ou chute-a, fazendo-a avançar.</p> <p>Há a imagem de uma criança brincando com bola.</p> <p>Agora, pinte as bolas abaixo com tinta guache: a maior com a cor vermelha, a menor com a verde e a outra com a amarela.</p> <p>Material de apoio (das páginas 153 e 154).</p> <p>Você encontrará um jogo de encaixe para brincar.</p>
Atividade 11	<p>Há muitas brincadeiras em que movimentamos o corpo, como pega-pega,</p>

	<p>mímica, esconde-esconde, estátua, entre tantas outras.</p> <p>Observe a imagem abaixo. Quem está sentado no banco da praia, no rio de janeiro?</p> <p>Há uma imagem da uma estátua de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>Carlos Drummond de Andrade é um grande poeta brasileiro. Ele nasceu em Itabira, Minas Gerais, mas morou muitos anos no Rio de Janeiro. Nos fins de tarde, Drummond gostava de ficar sentado na praia escutando o barulho do mar. Por isso, em homenagem, fizeram uma estátua de bronze dele num banco da praia de Copacabana.</p> <p>Hora da conversa: vamos brincar de estátua? O que é uma estátua?</p> <p>Vamos aprender a brincar de estátua?</p> <p>Ao som de uma música folclórica, dance e movimente seu corpo, quando abaixarem o som da música e disseram estátua! Pare de dançar e fique paradinho, sem se mover, para continuar brincando, você não pode se mexer.</p>
Atividade 12	<p>Carlos Drummond de Andrade escreveu muitas poesias que falam da vida, da sociedade, de sua infância e da história do Brasil.</p> <p>Conheça uma de suas poesias.</p> <p>No meio do caminho No meio do caminho tinha uma pedra Tinha uma pedra no meio do caminho Tinha uma pedra No meio do caminho tinha uma pedra. Nunca me esquecerei desse acontecimento Na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho Tinha uma pedra Tinha uma pedra Tinha uma pedra no meio do caminho No meio do caminho tinha uma pedra. Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Uma pedra no caminho representa os problemas e as dificuldades que encontramos no nosso dia a dia.</p> <p>Observe com os seus colegas sobre o que o poeta quis dizer com a frase: “tinha uma pedra no meio do caminho”. Observe as cenas abaixo e circule uma dificuldade pela qual você já passou.</p> <p>Há 4 cenas de crianças, uma caindo da motoquinha, outra caindo da rodinha, uma</p>

	criança jogando bola, tropeçando em uma pedra, e outra de uma criança derrubando um livro da estante.
Atividade 13	No meio do caminho tinha uma pedra... As crianças estão brincando de corrida, percorra com os dedos o caminho da corrida. Depois, faça o traçado, com giz de cera, até cada uma das crianças alcançar a faixa de chegada.
Atividade 14	Chegamos ao final do livro e também ao final do ano. Você aprendeu muitas coisas e se divertiu bastante, agora, vamos nos preparar para as férias! Represente, por meio de desenhos ou imagens pesquisados em revistas, algumas atividades que você gostaria de fazer nas férias com sua família.
OBS: referenciamos ao final de todas as atividades porque a maioria das informações expostas foram retiradas tal como estão na apostila da criança.	(SHUDO, SALLUM, 2012, p. 119-132)

O quadro 8 expressa a unidade 10 destinada em sua totalidade para o trabalho com brincadeiras. Há que se destacar que a unidade dez, assim como as demais, é continuidade das outras unidades, dando indícios de que as brincadeiras propostas seriam para um período do ano, inclusive a última atividade faz referência às férias.

Benjamin (2007a) salienta que a infância necessita ser compreendida com base na seriedade que ela possui. Há que se considerar as particularidades da infância como momento no qual o prazer é frequente, mesmo que os sentimentos de culpa e de felicidades oscilem. O encanto com que a vida infantil se manifesta não elimina sua seriedade.

Nesses termos, a infância é concebida como uma fase de encantos, repleta de descobertas e de sentimentos. Nessa fase, todas as possibilidades devem ser consideradas. Conforme Benjamin (2007a), não é negar o encanto, mas por meio dele compreender que os aspectos únicos das crianças, em sua maioria, não perduram para as outras fases da vida, porém influenciarão a sua formação como pessoa.

Diversas atividades têm o potencial de estimular o encanto próprio da infância, todavia pode ser que o olhar do adulto, ao elaborar as práticas pedagógicas, desvie desse encanto. Se considerado, poderemos entender que não há necessidade de serem criados objetos que se adequam às crianças, já que o mundo está repleto “dos

mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil” (BENJAMIN, 2007e, p. 57). As crianças têm curiosidade e admiração por observar e imitar profissionais trabalhando, e essa observação possibilita que elas conheçam e apreendam o mundo pelo olhar infantil que culmina na constituição de um mundo das crianças no contexto geral (BENJAMIN, 2007e).

Objetos que captam a atenção das crianças têm relação com profissões e são substanciais para compor os momentos de faz de conta. Destacamos a atividade baú de ideias 3 – Brincar de fotografar presente na unidade 1 do Guia do professor. A proposta é que as crianças brinquem com uma caixinha ou outro objeto que se assemelhe a uma câmera e, então, façam de conta que estão fotografando uns aos outros. Trata-se de uma atividade positiva no sentido de utilizar objetos, do aprendizado do mundo, de um ofício, tal como indica Benjamin (2007e). Chama-nos, porém, a atenção o fato de essa atividade ser apresentada entre as complementares e não as obrigatórias.

Os brinquedos são uma forma de retratar a própria cultura e o desenvolvimento técnico de uma sociedade. No ensaio *Velhos Brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum*, Benjamin (2007g) discorre acerca de uma exposição de brinquedos infantis de crianças burguesas atrelados ao contexto de desenvolvimento produtivo de Berlim dos séculos XVIII e XIX.

Benjamin (2007g) não menciona brinquedos no sentido único, discorre sobre outros materiais que compuseram a exposição como “jogos de salão, também blocos de construção, pirâmides natalinas, câmaras ópticas, para não mencionar ainda livros, material ilustrado e lâminas para a aula visual” (BENJAMIN, 2007g, p. 81). Segundo ele, por um olhar desatento, estes objetos podem parecer incomuns, no entanto eles oferecem uma visão mais completa sobre os brinquedos do que exposições que se limitam a objetos que foram construídos especificamente como brinquedos.

No primeiro capítulo, mencionamos o ensaio *O contador de histórias considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, no qual Benjamin (2018a) afirma que o desenvolvimento do capitalismo levou à perda da capacidade de narrar histórias conservadas entre gerações, pela tradição e pela interação entre as pessoas. Apesar de indicar essa crítica, Benjamin (2018a) instiga a busca por se manter boas histórias, isso porque são possibilidades de experiência. É certo que aqueles momentos em volta da fogueira, em que grupos se reuniam não voltarão, contudo, outros momentos podem existir.

Nas ações práticas, os brinquedos passam por modificações, algumas vezes, diferenciando-se da própria função para a qual foram construídos. De acordo com Benjamin (2007g), ao contrário do que pensam, isso não ocorre pelas mãos dos especialistas em brinquedos, dos educadores ou dos escritores, mas pelas ações das próprias crianças durante o ato de brincar, pois elas ressignificam os objetos. Não importa se é a boneca mais maravilhosa; depois de “extraviada, quebrada e consertada” (BENJAMIN, 2007g, p. 87), ela é convertida em instrumento proletariado na ludicidade da comuna infantil.

Os brinquedos e as brincadeiras infantis pertencem a um contexto social; as crianças são expressão das interações com as pessoas que constituem sua classe social. Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras demonstram características desse grupo, bem como as relações das crianças com seus membros (BENJAMIN, 2007d). As brincadeiras propostas na apostila da *coleção Brincar e pensar*, sobretudo as da unidade dez, não sugerem a reflexão histórico-cultural acerca das brincadeiras. Esse aspecto poderia ser uma forma de a criança ressignificar experiências consubstanciadas em brincadeiras como pular corda e passa-passa cavaleiro que são fruto das interações entre as pessoas e remetem a um contexto histórico.

As brincadeiras propostas pela *coleção Brincar e Pensar* são importantes, apesar disso, ao não retomarem a história, perde-se a possibilidade de uma prática que valoriza a memória e os aspectos culturais. Valorizar conhecimentos históricos é compartilhar o saber acumulado, portanto é valorizar práticas que potencializam experiências.

Adorno (1970c), no texto “O que significa elaborar o passado”, afirma que a sociedade tem a tendência de não valorizar o passado, na tentativa de esquecê-lo e de não elaborá-lo, o que favorece novas formas de barbárie. Benjamin (2007d) valoriza a história, por exemplo, ao se referir às exposições de brinquedos ou à própria estrutura das cidades no contexto de fortalecimento do capitalismo como expressão social, histórica e cultural de um dado momento.

Na atividade 7, que tem como tema os brinquedos de sucata, a história dos brinquedos ou discussões sobre tipos de brinquedos utilizados em países diferentes não são objeto de discussão. Uma simples conversa com pessoas mais velhas poderia ser uma rica experiência, já que as crianças poderiam, pela narração, conhecer brinquedos antigos, como eram fabricados e com quais materiais, dentre outros aspectos.

De acordo com Benjamin (2007d), muitos brinquedos antigos eram produzidos em madeira ou em estanho, diferentemente de como são feitos os brinquedos nos dias atuais. Portanto, a narração acerca dos brinquedos ou das brincadeiras antigas se apresenta como possibilidade de a criança “viajar” no tempo, de aprender como esses objetos fizeram parte daquele contexto, de saber quem os fabricava e também quem os possuía. Esse é um conhecimento histórico. No que se refere às brincadeiras antigas, de acordo com Kishimoto (2001), elas têm relação com o folclore, fazem parte e expressam o imaginário popular, perpetuando-se, principalmente, pela oralidade.

Por vezes, o brinquedo é compreendido como algo elaborado para a criança. Benjamin (2007b) salienta que há um equívoco em tal concepção, pois os brinquedos são elaborados a partir da visão do adulto e, dessa forma, a brincadeira também é direcionada pela visão do adulto. Compreendemos que o brinquedo e a brincadeira devem ser expressão das crianças, precisam ser pensados a partir da visão da criança e não do adulto.

Os brinquedos precisam ser compreendidos para além de objetos, ou seja, precisam ser compreendidos como retrato de uma cultura (BENJAMIN, 2007g). Destacamos a atividade 10 da unidade 10, na qual há o direcionamento para o jogo de encaixe do material de apoio. O jogo é sobre brinquedos e cores, havendo a figura de alguns brinquedos, sendo eles: um robô, um porquinho de guardar moedas, um sapo de plástico, um caminhão de carga, um urso de pelúcia e uma bola.

Se os brinquedos estão relacionados com a cultura de uma sociedade, os brinquedos contemplados também demonstram isso? Qual é o tipo de referência que está sendo apresentada às crianças? Será que os próprios modelos de brinquedos apresentados não são também uma forma de influenciar o tipo de brinquedos que essas crianças devem apreciar? Como mencionamos no primeiro capítulo, de acordo com Adorno e Horkheimer (1947), a indústria cultural fornece a todo momento estímulos que direcionam o consumo.

Os brinquedos em sua relação com a cultura também sofreram transformações com o próprio desenvolvimento do capitalismo. Segundo Benjamin (2007b), observar brinquedos em lojas é ver o retrato do capitalismo, isto porque o brinquedo é decorrente da cultura econômica, sobretudo pela concepção cultural da técnica. Por outro lado, isso não quer dizer que os brinquedos com traços mais primitivos são mais antigos, isso porque aquilo que se conhece como “arte popular” são os resquícios “de

bens culturais de uma classe dominante” (BENJAMIN, 2007b, p. 100) que se revigoram ao serem consumidas por um corpo social mais vasto.

Os brinquedos apresentados na atividade 10 são, em sua maioria, fabricados em plástico. Conforme Benjamin (2007d) e Meira (2003), os brinquedos foram perdendo suas peculiaridades, sua originalidade, passando por um processo de “plastificação”. No jogo de encaixe, brinquedos e cores, os brinquedos apresentados revelam essa plastificação, representando a cultura técnica atual.

Segundo Kishimoto (2001), o faz de conta é expresso por meio dos jogos de papéis ou da relação sociodramática, é a brincadeira na qual acontecimentos imaginários prevalecem e, por meio deles, as crianças enriquecem os momentos de criação e imaginação. Oliveira e Rubio (2013) destacam que brincadeiras de faz de conta estimulam o desenvolvimento da imaginação, da organização, da elaboração de regras. São possibilidades para o aprendizado do mundo adulto, pois as crianças elaboram situações muito semelhantes às vividas na realidade.

O potencial do faz de conta perpassa o desenvolvimento da confiança, da autoestima e da autonomia, já que a criança faz o que, na realidade, não lhe é permitido fazer sozinha: cozinhar, dirigir, passear, entre outros. Também a resolução de problemas faz parte dessas brincadeiras, pois pode ser que algo não aconteça tal como foi planejado ou que as próprias crianças acrescentem desafios às situações, já que a imaginação é livre. Na *coleção Brincar e Pensar*, podemos observar a proposta de atividades de faz de conta, como a atividade 7 da unidade 7 que sugere que as crianças brinquem de faz de conta com brinquedos de sucata.

As crianças gostam de repetir brincadeiras, atividades e experiências que lhes proporcionam prazer. Pela repetição, ela passa por momentos de retorno e de recriação do que foi vivido. Por isso, a essência do brincar não é a dimensão do “fazer como se”, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformando a experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2007b, p. 102). Isto põe em evidência a brincadeira e o brincar durante a infância, como momentos de constituição de hábitos, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Retornemos então às brincadeiras propostas pelo material em foco, cuja maioria delas está na categoria das ações sugestivas e não como componente obrigatório. Além disso, apesar de ter pelo menos uma brincadeira em cada unidade, a maioria delas está na unidade 10, a última unidade, levando-nos a pensar que se o professor não consultar essa unidade para propor brincadeiras, elas podem ser

reduzidas em momentos anteriores, em favor de tempo para o preenchimento da apostila.

A falta de uma frequência intensa nas atividades é contraditória do ponto de vista de uma proposta formativa que afirma privilegiar o brincar. Ao enfatizar a importância do brincar e da sua repetição, Benjamin (2007b, p.101) diz: “E de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial”.

Além dos aspectos já apontados, as atividades de brincar, sugeridas como obrigatórias, sobretudo as da unidade 10, dão indícios de que o ato de brincar é visto como pretexto para a realização de atividades de registro no papel conforme exposto no quadro 8, todas as atividades da unidade 10 solicitam que a criança faça um registro. Com essa observação não estamos nos posicionando contrários ao registro, mas chamando a atenção para um fato que se relaciona à concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, pois ao brincar de faz de contas, por exemplo, a criança está representando e se desenvolvendo. Todavia, a ênfase no registro no papel responde à concepção de educação infantil como um momento de preparação para a alfabetização e que essa preparação ocorre, prioritariamente, por atividades que devem ser registradas na apostila. Talvez seja por esse motivo que o brincar se sobressaia nas atividades de caráter sugestivo, em vez de se apresentar com mais frequência nas atividades sugeridas como obrigatórias.

Observamos, então, uma contradição no próprio material, pois ao mesmo tempo que defende o brincar como elemento substancial na educação infantil, prioriza o registro nas próprias atividades com brincadeiras, contrariando, inclusive, a concepção apresentada no *guia do professor*, no qual as autoras afirmam que este material busca superar uma educação tecnicista, todavia o próprio material faz uma proposta de atividades em que a técnica se sobrepõe ao conteúdo. A pseudoformação de acordo com Adorno (1996) vende-se como a formação ideal, aquela que contempla o necessário para uma digna formação, todavia, os seus desdobramentos expressam o contrário. Assim percebe-se na coleção Brincar e Pensar, o discurso é que o brincar é o elemento chave, mas as propostas de atividades demonstram que outros elementos sobrepõem e o brincar e ele acaba por ficar mais no sugestivo.

Inferimos que não é recente o abismo que existe entre o discurso e prática, desde seus primórdios a burguesia defende uma condição de vida que nunca se

solidificou. Nos documentos destacados no segundo capítulo também se percebeu a defesa de projetos e ideias para a educação, que em uma análise desatenta parecem objetivar a formação cultural, mas um olhar a partir do referencial, acaba-se por perceber o discurso de encantamento do capitalismo.

O referencial teórico que orientou nossas análises, especialmente escritos de Benjamin, dão pistas de que a brincadeira deve ser a atividade mais recorrente na infância, o que nos leva a pensar na sua relevância também na educação infantil. Pensando nas experiências que podem frutificar na infância, no próximo item nosso foco será sobre a materialização da experiência, da vivência e da linguagem na formação pretendida pela *coleção brincar e pensar*.

4.6 Os caminhos da proposta pedagógica: vivência, experiência e linguagem

No primeiro capítulo deste trabalho destacamos a concepção de experiência fundamentando-nos em escritos de Walter Benjamin. Ressaltamos que apesar de Benjamin (2018a) apontar os limites da experiência nos tempos atuais, ele deixa vestígios de esperança para que mesmo diante das modificações na sociedade moderna a experiência formativa possa florescer. De acordo com Benjamin (2018a), a experiência é um processo formativo; a partir dela há o aprendizado de conhecimentos importantes para a vida e para a constituição do ser humano.

Na atualidade, temos na escola uma possibilidade para cultivar experiências formativas por meio do compartilhamento de conhecimentos de forma crítico-reflexiva a fim de que seja possível constituir uma formação verdadeiramente humana, contrária àquela criticada por Adorno (1996) e denominada por ele como pseudoformação. Isso porque, apesar dos avanços científicos, a sociedade retrocedeu do ponto de vista humano. Conquistamos possibilidades de acabar com a fome e viabilizar vida digna para todos, no entanto milhões de pessoas continuam a viver marginalizadas e a concentração de riqueza nas mãos de poucos continua a crescer.

A pseudocultura é contrária à formação cultural. Há distinção entre a formação cultural (*bildung*) e a pseudoformação (*hallbildung*), conforme pontua Mashiba (2013), a *bildung* é aquela que contempla “a ciência, a arte e a filosofia” (MASHIBA, 2013, p. 112) relacionada permanentemente com a “autonomia, liberdade e a adaptação do indivíduo” (MASHIBA, 2013, p. 112), de modo que nem as ciências se sobressaiam

sobre a autonomia, nem o contrário. A formação cultural deve aliar tais elementos, oportunizando a formação cultural. Nesse sentido, a pseudoformação pode ser compreendida como supressora da formação, uma vez que converteu os bens culturais em bens de consumo e de troca; o que é vendido como cultura é o desenvolvimento produtivo expresso nas mercadorias e não o desenvolvimento de uma formação verdadeira, nesse caso, o sistema de apostilamento também é uma mercadoria. A pseudoformação impede a crítica, por isso é neutralizadora de um pensamento dialético.

Dos escritos de Adorno (1996) é possível depreender que, para ele, a pseudocultura não representa uma formação pela metade, mas uma educação completa, porém falsa no sentido da formação cultural. Não se trata da eliminação da cultura, contudo, do privilégio de uma cultura que se tornou por inteiro, que forma a subjetividade não somente na escola, mas em todos os segmentos sociais, formando a subjetividade adaptativa. É o ajustamento às formas de vida capitalista que não privilegiam a dignidade humana. Adorno não defende que a formação clássica seja recuperada, ou que ela seja atualizada; ele fala sobre a necessidade de que as pessoas tenham consciência da regressão da própria consciência.

Ao revés da pseudoformação, defende-se uma experiência formativa com conhecimentos de forma crítico-reflexiva, pois o conhecimento por si só já foi alcançado e não promoveu uma sociedade humana. Conforme Adorno e Horkheimer (1947), o conhecimento foi instrumentalizado em nome da manutenção da ordem capitalista.

Há que se destacar a constituição de um indivíduo crítico-reflexivo não é imediata, ela é um processo do qual participam todas as etapas da educação. Nesse sentido, na educação infantil o trabalho com conceitos de todas as áreas possibilitará o desenvolvimento de um pensamento complexo.

Para o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, a linguagem exerce papel fundamental, por meio dela é possível socializar os aprendizados entre as pessoas, principalmente, entre gerações. O próprio Benjamin dedicou-se a pensar a questão da linguagem.

Em vista desse contexto social e da necessidade de buscar experiências formativas apontadas tanto por Benjamin (2018a) quanto por Adorno (1996), faz-se necessário analisarmos a *coleção Brincar e Pensar*, buscando perceber se as

atividades, sobretudo, as que envolvem a linguagem estão contribuindo para a experiência ou para a vivência. Que formação está sendo privilegiada?

Os pressupostos teóricos da “Coleção Brincar e Pensar” apresentados no “Guia do Professor” destacam a questão da experiência, inclusive estruturam os aprendizados em âmbitos de experiência.

Primeiramente, o material apresenta a seguinte citação:

[...] que atividades da vida cotidiana, como brincar, fazer experiências movidas pela curiosidade, ouvir músicas participar de práticas culturais, têm um profundo sentido educativo, pois elas levam ao desenvolvimento de redes neuronais de grande resiliência que poderão ser acionadas em aprendizagens posteriores, incluindo as aprendizagens escolares (LIMA, 2001, apud, SHUDO; SALLUM, 2016, p. 6).

Qual é a concepção de experiência mencionada pelo uso da expressão “movida pela curiosidade”? O termo resiliência, por sua vez, refere-se à habilidade de superar, adaptar-se, de retornar a sua forma normal mesmo após sofrer choque ou problemas. O que as autoras indicam com esse desenvolvimento neuronal resiliente que pode ser necessário em aprendizagens futuras? Vejamos, se resiliência indica uma habilidade de adaptar-se mesmo após problemas, parece-nos que esses aprendizados futuros estão também indicando uma concepção de um desenvolvimento adaptativo.

A concepção de um desenvolvimento adaptativo é o fundamento de algumas teorias, no entanto nesse mesmo texto, posteriormente, Vigotsky é citado, no que tange a aprendizagem decorrente das interações sociais entre as pessoas, contrariando a própria ideia anterior. Um desenvolvimento adaptativo é pautado em repetições de ações, o que é contraditório aos próprios princípios que o material do professor apresenta, ao afirmar que intenciona superar uma educação tecnicista. A contradição também é percebida posteriormente quando o texto no guia do professor defende que é necessário trocar o foco das atividades sobre a informação acerca do conhecimento e de atividades mecânicas para de fato trabalhar com práticas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento nessa fase de formação.

Quanto aos saberes, enfatiza-se que durante essa etapa da infância é necessário contemplar “o autoconhecimento e diversos saberes culturais devem ser privilegiados”. (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 12). Compreendendo que os conteúdos devem compor um “conjunto de formas culturais e de saberes selecionados, que

fazem parte das diferentes áreas curriculares, sua assimilação e apropriação são fundamentais para o desenvolvimento e a socialização dos alunos”, dizem Shudo e Sallum (2016, p. 12-13).

Por isso, afirma-se que a estrutura curricular da *coleção Brincar e Pensar* considera os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com esse documento, a organização curricular para essa etapa da educação deve ter por fundamento eixos norteadores esses são “as interações e a brincadeira e garantir experiências” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13). Que intencionalmente:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais,
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, Computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) afirmam que cada instituição de ensino, considerando suas particularidades, organizarão essas

experiências de forma coerente e harmônica. Visando a essas recomendações, a Coleção Brincar e Pensar estruturou os conteúdos em áreas curriculares que contemplam os âmbitos de experiências em proximidade com as crianças, conforme expõe:

Propostas direcionadas à mediação entre o indivíduo e o meio, com experiências que possibilitem a aquisição de novos conhecimentos por meio de diferentes formas de comunicação e de representação. É o âmbito que proporcionará a aprendizagem a compreensão da realidade. Para cada âmbito de experiência, apresentamos núcleos de conteúdos e o desenvolvimento de projetos educativos. (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13).

Segundo o Guia do professor, o material é estruturado em três âmbitos de experiência sendo: “descoberta de si mesmo; descoberta dos meios social e natural; e intercomunicação e linguagens” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 14). Expressos em um quadro:

Quadro 9: Âmbitos de experiência – material do professor

Descoberta de si mesmo	Descoberta dos ambientes natural e social	Intercomunicação e linguagem
Conhecimento de si mesmo e do próprio corpo.	Adaptação na escola.	Linguagem oral.
Cuidar de si mesmo e do ambiente.	Interação, jogo e brincadeira com outras pessoas.	Linguagem plástica.
Jogo e movimento.	Experimentação e exploração do ambiente.	Linguagem musical e expressão corporal.
		Linguagem matemática.

Fonte: SHUDO; SALLUM, 2016, p. 14.

No Quadro 9, para cada âmbito desses há os eixos que devem ser contemplados. Os eixos também são expostos em forma de quadro apresentando os

conteúdos relativos àquele eixo, a seguir no quadro 10, expomos um dos eixos que pertence ao âmbito de experiência 1. Descoberta de si mesmo.

ÂMBITO DE EXPERIÊNCIA

1. DESCOBERTA DE SI MESMO

Quadro 10: EIXO: 1.1 CONHECIMENTO DE SI MESMO E DO PRÓPRIO CORPO

Conteúdos
- Desenvolvimento das percepções visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas.
- Expressão de emoções e sentimentos.
- Percepção dos limites do corpo.

Fonte: SHUDO; SALLUM, 2016, p. 14.

O quadro 10 é apenas 1 de todos que estão presentes no material do professor, são vários desses quadros e consideramos irrelevante expor todos aqui. Expusemos esse como um dos exemplos, mas apresentaremos uma reflexão de todos de um modo geral. Os conteúdos contemplados nos âmbitos e eixos de experiência são primordiais para a fase da educação infantil. São aspectos que fundamentam desenvolvimentos nessa fase e que promoverão futuros aprendizados. Diante disso, devemos olhar para as atividades que compõem o material, buscando perceber como esses aspectos são contemplados.

Antes de olharmos especificamente para as atividades, fundamentaremos o conceito de linguagem, pautando-nos em Walter Benjamin, em vista do papel fundamental da linguagem para a realização de experiências. De acordo com Benjamin (2013), a linguagem é toda expressão espiritual humana, por isso, é possível refletir acerca da linguagem da música, da arte, da jurisprudência (não como a língua que é utilizada nos tribunais), uma linguagem da técnica, mas não como uma língua que é propriedade dos técnicos. Nesse sentido, “língua ou linguagem, significa o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais nos domínios em questão: na técnica, na arte, na jurisprudência ou na religião” (BENJAMIN, 2013, p. 50).

Conforme Benjamin (2013, p. 50), “toda comunicação de conteúdos espirituais é língua, linguagem” desse modo, a comunicação por meio das palavras é um tipo de comunicação, que é utilizada pelos humanos que constitui e viabiliza a existência das

linguagens da jurisprudência e da poesia, por exemplo. Além disso, a linguagem também abrange diversas manifestações, seres e objetos que constituem a natureza inanimada e animada. Nessa natureza, não há elementos que de uma forma ou de outra não se relacione com a linguagem, isto porque seu conteúdo espiritual precisa ser comunicado.

Língua e linguagem, segundo Benjamin (2013), não possuem exatamente o mesmo significado. A linguagem refere-se a toda comunicação que manifesta um conteúdo espiritual. Para perceber a essência linguística, é preciso de antemão entender qual a essência espiritual que ela expressa. Uma língua seja ela inglesa, francesa ou qualquer outra, não é a manifestação comunicativa de tudo que é possível expressar por meio dela, ela exprime diretamente aquilo que é comunicável no interior dela, ou seja, “a essência espiritual que se comunica na língua não é a própria língua” (BENJAMIN, 2013, p. 51). É um conteúdo diferente dela.

Segundo Benjamin (2013), não é possível pensar na natureza, nos objetos e nos seres sem que de alguma forma estejam relacionados ou remetam à linguagem. Considerando as asserções do autor acerca da linguagem como elemento essencial na sociedade, compreendemos ser relevante para percepção do modelo formativo olhar para o aspecto da linguagem no sistema de apostilamento em destaque. Destacamos algumas atividades voltadas para a linguagem.

Na “tabela 7: As atividades comandos/ações” destacamos a quantidade de atividades voltadas para a linguagem oral, considerando aquelas que contemplam perguntas a serem respondidas oralmente pelas crianças. Pontuamos que na maioria das unidades a primeira atividade é do grupo de atividades com perguntas, além disso, no decorrer das unidades, há mais atividades. Diante da verificação da quantidade de atividades percebemos uma quantidade relativamente significativa de atividades sobre a linguagem, porém compreendemos que nosso foco não deve ser na quantidade, mas o conteúdo dessas atividades.

Selecionamos 4 atividades de unidades diferentes.

Figura 6: unidade 3 - atividade 3, p. 36

ATIVIDADE 3

OBSERVE AS CENAS DAS FAMÍLIAS ABAIXO.
O QUE ELAS ESTÃO FAZENDO?



ENTRE AS CENAS, ESCOLHA E CONTORNE UMA QUE REPRESENTA O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM A SUA FAMÍLIA.

HORA DA CONVERSA
QUAIS COISAS DIVERTIDAS VOCÊ GOSTA DE FAZER COM A SUA FAMÍLIA?
VOCÊ JÁ FEZ UMA VIAGEM COM A SUA FAMÍLIA?
PARA ONDE VOCÊS FORAM?

DATA: _____

36

NOME: _____

Fonte: SHUDO; SALLUM, 2012, p. 36.

A atividade da figura 6 pode estar relacionada ao primeiro princípio já mencionado da coleção, “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13), a partir da fundamentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Intencionam que as práticas pedagógicas contempladas na apostila “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13). Esse é um aspecto importante na educação infantil: o conhecimento de si e do mundo à sua volta, a interação com outras pessoas e nessa interação a linguagem tem papel primordial, é por meio dela que as relações são constituídas.

Apesar dessa atividade parecer buscar atingir o princípio citado do material do professor, ela não avança para o nível da experiência conforme é a intenção da própria coleção. As perguntas do quadro "a hora da conversa" até poderiam ter potencial para experiência se fossem mais exploradas ou abordadas de outra maneira. Vejamos, a

criança poderia citar as coisas divertidas que faz com a família, mas ao perguntar se já realizou uma viagem e para onde foi, as respostas poderiam ser apenas sim e o local.

É importante destacar que para Benjamin (2013), a linguagem como comunicação do espírito precisa ultrapassar apenas a nomeação, como dizer o que gosta ou não de fazer. Uma experiência formativa precisa abordar conhecimentos além das preferências da criança. Conforme Benjamin (2018a) abordar os ensinamentos da experiência. No caso dessa atividade, o foco do conteúdo não está na socialização de experiências, mas no fato de dizer ou não se foi e do que gosta de fazer com sua família.

Benjamin (2018a) salienta que as narrações não buscavam oferecer aos ouvintes as respostas prontas, o ensinamento pronto, a reflexão pronta. Esse discurso promove a experiência por meio de um movimento que instiga o ouvinte a refletir sobre o que ouviu considerando os conhecimentos que já possui. Uma das falhas das narrações atuais é buscar uma resposta determinada, ou um fim pronto, sem explorar o processo. Na pergunta “você já fez uma viagem com a sua família?” Não há como saber o que a criança responderia, mas a forma como é elaborada a questão facilmente ela poderia responder que sim ou que não. Neste momento, não há indicação da apostila da criança ou do professor, para que o docente apresente a história de uma viagem abordando conhecimentos importantes para as crianças intencionado à experiência.

Figura 7: unidade 5 - atividade 2, p. 57



Fonte: SHUDO; SALLUM, 2012, p. 57.

Na atividade da figura 7, destacamos dois princípios relacionados aos comandos:

- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13).

O desenho é uma forma de linguagem muito importante, principalmente, na educação infantil, na qual, muitas vezes, as crianças conseguem expressar algumas coisas que não conseguem por meio da linguagem oral. Além disso, a atividade apresenta o parque infantil, um importante recurso para o trabalho com a coordenação motora, o equilíbrio, os próprios conceitos de dentro, fora, antes e depois, já que pode ser utilizado para que as crianças compreendam que está dentro ou em cima, fora ou ao lado de um brinquedo. Além de que é utilizado coletivamente e as crianças são ensinadas a esperar a sua vez para utilização de um brinquedo.

Os dois princípios destacados podem ser contemplados relacionado a essa atividade quando as crianças vão para o parque brincar. O guia do professor sugere

que o docente leve os alunos ao parque e explore as possibilidades. O que é essencial para o desenvolvimento infantil, no entanto, ao retornarem para a sala o foco não é a socialização por meio da linguagem do que realizaram no parque, mas a necessidade do registro da brincadeira. Conforme Benjamin (2018a) antes do desenvolvimento da imprensa as interações ocorriam por meio da linguagem. Com avanço da tecnologia o que era oral passou a ser registrado em forma de escrita. Registrar é inadequado, contudo, a atividade expressa uma visão de que o brincar e a linguagem até são relevantes, mas que o registro supera os dois tornando-se o primordial. Característica da reprodutibilidade técnica analisada por Benjamin (2019), o importante é a técnica e não o que é único de cada objeto ou momento.

Figura 8: unidade 7 - atividade 7, p. 86

ATIVIDADE 7

EM DIAS QUENTES DEVEMOS TOMAR MUITA ÁGUA E SUCOS PARA HIDRATAR O CORPO.

VAMOS PREPARAR UM REFRESCO?
ACOMPANHE A LETURA DA RECEITA LIMONADA DELICIOSA E AJUDE NO PREPARO.

LIMONADA DELICIOSA!

INGREDIENTES:
2 XÍCARAS DE AÇÚCAR
1 XÍCARAS DE ÁGUA
2 XÍCARAS DE SUCO DE LIMÃO FRESCO
GELO A GOSTO

MODO DE PREPARO:
EM UMA JARRA, MISTURE TODOS OS
INGREDIENTES E SIRVA EM SEGUIDA.

RECEITA

VOCÊ GOSTOU DO REFRESCO?
QUANTOS INGREDIENTES FORAM UTILIZADOS NA RECEITA?

HORA DA CONVERSA
QUAL É O SEU REFRESCO OU SUCO PREFERIDO?

DATA: _____

86

NOME: _____

Fonte: SHUDO; SALLUM, 2012, p. 86.

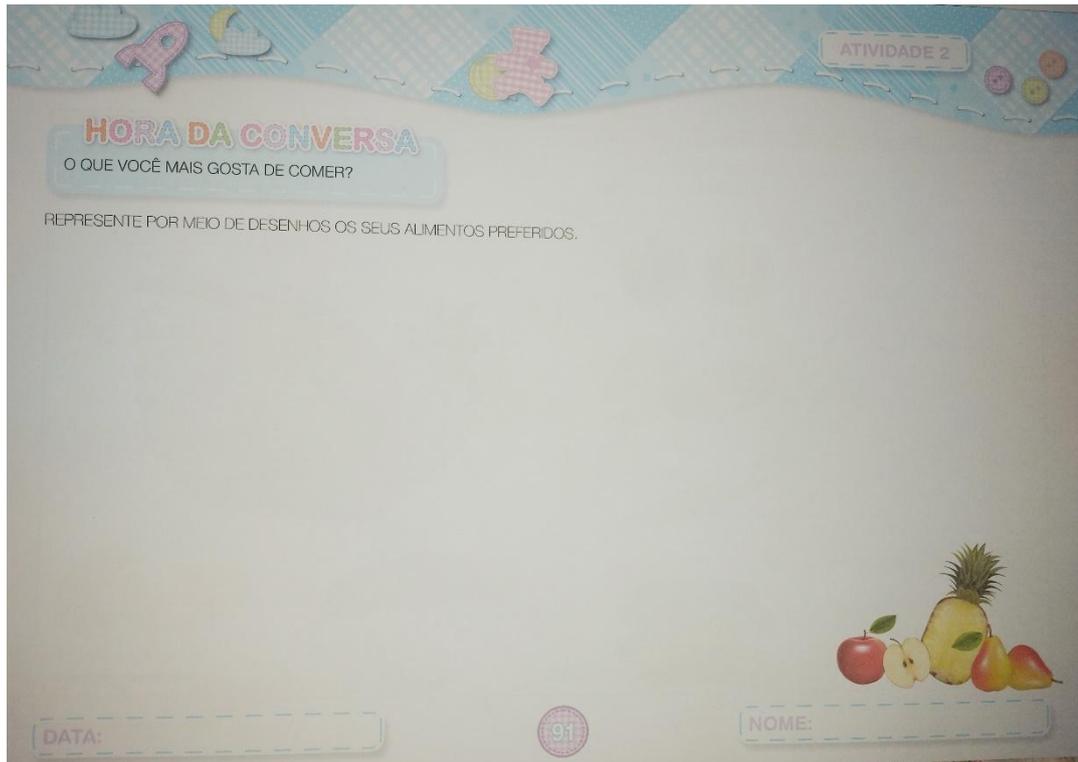
A atividade da figura 8, pensando na relação quantitativa dos ingredientes, destacamos: “Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13). As noções de quantidades são particularidades essenciais para futuros desenvolvimentos, por isso, trabalhá-las na educação infantil é primordial. Essa

atividade faz parte de uma unidade que se propõe abordar sobre o clima. O objetivo dessa atividade é ensinar para as crianças um refresco que elas possam consumir em dias quentes.

A preparação do refresco é interessante se elas não aprenderam em casa, por exemplo. Há uma pergunta sobre a quantidade de ingredientes utilizando um recurso favorável para a noção de quantidade, mas é apenas essa pergunta. As demais perguntas, outra vez, são sobre gostar ou não de algo, evidenciando a vivência. Para finalizar, a atividade ainda é solicitada que a criança ilustre a receita. A ilustração como já mencionado é importante, mas se o foco da atividade era esse momento de aprender a fazer um refresco, quais ingredientes são necessários e tal, por que a necessidade do registro? A ilustração toma um lugar de registro nesse momento e não como linguagem.

Os aspectos únicos do aqui e do agora, para Benjamin (2019) são minimizados em valorização da técnica. Essa característica é própria de uma sociedade orientada pelo capitalismo, na qual os momentos únicos são superficiais ou inexistentes, o foco é resultado que no mercado produtivo é a mercadoria e na instituição de ensino tem sido o registro. É um delineamento da formação para que as crianças se acostumem que o que é importante é o resultado final da técnica e não o processo. É por esse movimento, conforme Marx (2013), que diante do desenvolvimento da indústria, a divisão do trabalho resultou na perda da compreensão por parte do trabalhador de todo o processo, o olhar é apenas para o resultado.

A primazia pelo registro apresenta outro problema, a supressão da reflexão. Isso porque conforme Adorno (1996) ao abster-se das discussões ao longo do processo, abstêm-se também do momento de reflexão. Se o processo não é o importante, então no caso da atividade 7, por exemplo, mesmo que isso não seja o aspecto essencial da atividade, as crianças não são convidadas a relatarem sobre o fazer da limonada, nem sequer pergunta-se a elas como foi. É como se elas fizessem a limonada apenas para fazer uma ilustração. Parece-nos um retorno ao que indicamos no segundo capítulo, ao aprender a fazer, ação desvinculada de qualquer reflexão.



Fonte: SHUDO; SALLUM, 2012, p. 91.

Na figura 9, considerando que por meio dessa atividade há a possibilidade de expressão por meio duas linguagens, destacamos: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (SHUDO; SALLUM, 2016, p. 13). A atividade oportuniza a expressão por meio de diferentes linguagens, porém o conteúdo da atividade é da vivência. As crianças, por volta dos 3 ou 4 anos, faixa etária a que se destina esse material da coleção, já possuem seleção pelos alimentos que gostam ou não e expressam isso para sua família de diversas formas. Essa atividade não promove o trabalho com algum conceito ou noção essencial para a aprendizagem no que tange à alimentação.

O estímulo da linguagem é limitado aos seus gostos pessoais, impedindo a realização de um momento no qual a linguagem seja base para exploração do conteúdo formativo sobre os alimentos. A criança pode dizer que gosta de comer batata frita, e sua ação após isso é desenhar tais alimentos. A linguagem não é potencialmente explorada como forma de explicar que cada alimento tem uma função em nosso organismo, por isso, apesar de suas preferências é importante diversificá-los etc. Ou seja, falta o conteúdo que poderia ser compartilhado por meio da linguagem objetivando a promoção de experiências.

De um modo geral, diante de todas as atividades, percebe-se que apesar da coleção expor princípios relevantes para o desenvolvimento infantil e para a promoção da experiência, o conteúdo das atividades propostas pode não ser suficiente para atingir o que se propõe. Apesar de a coleção dizer que deseja superar uma educação tecnicista com a utilização dos conteúdos da pedagogia conversadora, os conhecimentos das atividades refletem um tecnicismo. É o aprender a aprender defendido pelo Relatório Delors (1997) porque são saberes que permanecem no aluno. Além disso, o registro tem a centralidade, em detrimento de outras atividades. Embora o registro seja necessário, há outros momentos que também são relevantes.

No segundo capítulo destacamos que o documento “Um ajuste justo” (2017) afirmava que o problema da falta de qualidade da educação no Brasil está atrelada a péssima qualidade dos professores. Discurso esse que se aproxima da justificativa para implantação de sistemas apostilados. Conforme Mario Ghia (2020), com adesão de materiais apostilados o professor não precisa elaborar tudo está pronto. A crença de que o problema está nos docentes é um dos pilares que fundamenta a ideia então que para resolver o problema se implementa um sistema educacional que oferece tudo pronto, para o professor não precisar pensar e sim executar, e para apenas executar não precisa de um profissional bem formado. Além disso, o documento sugere que a contratação de serviços privados para a rede pública é uma das soluções para aumento da qualidade. Novamente uma defesa que é expressa para adoção de sistemas apostilados de ensino.

De acordo com a Adorno (1996), a formação tem como aspectos a autonomia e a liberdade, todavia a pseudocultura direciona à modelos pré-estabelecidos para que cada sujeito na ausência da autonomia e da liberdade submeta-se a eles para concluir a formação. Desse modo, ao passo que o processo formativo se desenvolve ele mesmo se anula. Em prol da manutenção do capitalismo articula-se a formação. A desvalorização da tradição resultou em um cenário de fragilidade de imagens e formas, o espírito foi destruído na busca em ser um meio o que é inconciliável com a formação. (ADORNO, 1996).

Segundo Adorno (1996), as palavras como “ideal” ou “modelo” apresentam-se essencialmente como impossíveis. Elas são colocadas em detrimento da liberdade e da autonomia, e tão pouco a busca por atingir o padrão ideal ou o modelo é fecunda. Do ponto de vista da formação, buscar modelos estabelecidos nega aquilo que é básico da formação, a liberdade e a autonomia. O anseio pelo ideal nega o próprio

indivíduo e o induz a necessidade de identificação. Para se formar o sujeito tem que adequar-se ao padrão estabelecido, nesse momento a possibilidade de uma formação para experiência é rompida, uma vez que, a formação nessa perspectiva presume a autonomia e a liberdade que são minimizadas pela necessidade de ajustar-se aos padrões.

É manifesto que Adorno não elaborou uma teoria pedagógica, mas analisou a formação em sua totalidade, por isso, não se trata de discutir uma teoria crítica da educação ou na educação, porque seu objetivo não é limitado à educação pragmática, embora não deixe de apontar algumas posições e possibilidades de ações, mas o que sobressai é a crítica à sociedade, à consciência e não ao fazer imediato (ADORNO, 1996).

Analisar a educação pela luz da crítica à pseudocultura é buscar perceber na atual formação o que há de falso, as limitações que a impedem de fazer a crítica à sociedade. Por isso, a pseudoformação está relacionada ao conceito de indústria cultural, uma vez que essa nova cultura é produzida e divulgada por essa indústria. Desse modo, as mercadorias da indústria cultural apontam para a pseudocultura, seja na música, na arte, nos livros de autoajuda ou nos romances, nas produções cinematográficas, entre outros. A pseudocultura se apresenta como a formação completa; acreditamos que somos formados, no entanto, não temos consciência de que a formação oferecida é para a integração, para a autopreservação, para a preservação de uma sociedade cujas condições objetivas impedem a própria experiência (ADORNO, 1996). No sistema de apostilamento, percebe-se o encanto pela mercadoria, sem que suas reais intenções sejam compreendidas.

Percebemos a materialização de uma formação que se limita à vivência, contrária à emancipação, várias atividades ao longo do material não buscam o desenvolvimento de conceitos que contribuem para a complexidade do pensamento. Momentos que poderiam conduzir à experiência formativa acabam por reafirmar aquilo que já é da vivência da criança. É uma formação que contempla nas escolas os aspectos próprios da sociedade capitalista: ajustamento, adaptação, repetição, foco no resultado, supressão da reflexão etc., ou seja, é a pseudoformação em ação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos dos organismos internacionais e as legislações brasileiras foram cruciais para a organização educacional da educação infantil hodierna. No entanto, não podemos ignorar que esses documentos têm um projeto social e uma proposta educacional. Documentos da Unesco, como o relatório *Aprender a Ser*, coordenado por Edgar Faure, e o *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors, apresentam uma concepção de formação voltada para “pilares” que expressam a valorização do saber fazer, do adaptar-se às condições objetivas e não de as questionar. Os sujeitos são instigados a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser e, agora, a aprender a empreender.

A atuação do Banco Mundial e de outros organismos internacionais não é neutra. Essas instituições buscam financiar relatórios e projetos educacionais para direcionar o modelo educacional que atende aos interesses do capital. Essas instituições deixam explícito que a educação deve contribuir para o progresso econômico da sociedade, por isso, os modelos e os projetos educativos financiados fundamentam uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Isso é o que Laval (2004) explica ao dizer que a visão sobre escola é a de um bem privado e o seu valor é em primeiro lugar econômico. A sociedade priva as pessoas do direito à cultura, transpondo essa responsabilidade para os próprios sujeitos, os quais precisam agregar recursos privados a fim de que a produção futura seja resultado da sociedade. É um processo de privatização que atinge o saber, os conhecimentos, as instituições educativas e as relações sociais.

A atuação dos organismos internacionais financiando e propondo reformas pedagógicas tem por escopo fortalecer a economia. É por isso que essas propostas internacionais pregam pela “descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a “profissionalização” dos professores” (LAVAN, 2004, p. 7). Fala-se de profissionalização e não de formação fundamentada no conhecimento crítico-reflexivo, considerando fatores sociais, culturais e políticos, inclusive essas reformas utilizam-se desses fatores para realizar suas metas de competitividade que predominam na economia globalizada. (LAVAL, 2004).

Depreendemos que essas propostas evidenciadas por Laval (2004) é o que se encontra no sistema de apostilamento, isto é, descentralização da organização

educacional e do poder público, transpondo o controle para a padronização dos métodos e conteúdos, instituindo uma nova ideia de como gerenciar a escola e a profissionalização dos docentes. Hoje, os cursos de formação buscam cada vez mais diminuir o período para a sua conclusão e facilitar esse processo, todavia essa facilidade é realizada em nome da supressão dos conhecimentos e a relação fundamental entre forma e conteúdo, sobressaindo a forma. Entende-se a partir de Laval (2004) que padronizar a organização pedagógica é atender a uma agenda global.

Reconhecemos que avançamos no que tange às legislações de proteção, de bem-estar e de educação para as crianças, mas muitos avanços apresentam implicitamente a materialização do projeto capitalista. São esses documentos e legislações que de uma forma ou de outra fundamentaram as propostas formativas no Brasil e os próprios sistemas de ensino. Percebemos nesse percurso de constituição da criança cidadã que seus direitos representam avanços, mas estão vinculados aos deveres e ambos estão voltados à formação para o ajustamento à lógica vigente.

Os sistemas de apostilamento são produtos criados pelo viés da indústria cultural, são mercadorias que são vendidas como qualquer outra. Tratar a educação pública como uma empresa é destituí-la justamente da sua potencialidade de resistir à formação para o ajustamento à demanda capitalista.

O crescimento dos sistemas de apostilamento na rede pública indica o aumento da mercantilização da educação. Não é sem justificativa que assim como nos outros comércios as empresas que comercializam os sistemas utilizam-se dos canais midiáticos, materialização da indústria cultural, para cativar consumidores para os seus produtos.

A rede pública acaba se convencendo que os sistemas apostilados promovem a melhoria na qualidade do ensino, todavia acabam atendendo à intencionalidade da empresa que os produz e, mais que isso, acabam concorrendo para levar a termo projeto de formação adequado à manutenção da ordem social, em vez de entendê-la e questioná-la. Nesse sentido, entendemos o motivo de as empresas que comercializam sistemas de ensino disporem de materiais diferenciados a depender da clientela: rede privada ou rede pública. Seu objetivo é continuar a vender para a classe que tem acesso ao ensino privado um tipo de ensino e para pública outra, conseqüentemente, fortalecendo a sociedade da hierarquia.

Analisando o material apostilado selecionado como fonte, elaboramos 4 (quatro) unidades de análise, considerando que essas subsidiaram a compreensão do modelo formativo do sistema de apostilamento. Na primeira unidade, em relação à forma, percebemos a recorrência de um padrão entre as atividades, nos comandos que direcionam as ações das crianças nas atividades.

O que o padrão nas atividades pode revelar sobre o modelo formativo? Apesar do padrão frequente das atividades, foi preciso direcionar o olhar para o conteúdo dessas. Mesmo em atividades com potencial para abordar conceitos, é valorizada a forma, por exemplo, na atividade que solicita que circule somente as frutas, a atividade em nenhum momento propõe a discussão sobre o conceito de fruta. A não abordagem de conceitos científicos indica uma perspectiva de formação que valoriza os conhecimentos da vivência e não os amplia para conhecimentos mais elaborados.

Outro aspecto observado no comando das atividades é o uso dos verbos no imperativo, ligue, pinte, desenhe etc. Os verbos no imperativo têm entonação de ordem, conforme Galuch e Crochík (2016) a utilização desse modo verbal indica a diminuição da autonomia e da liberdade. De acordo com Adorno e Horkheimer (1947), é próprio da indústria cultural impossibilitar a autonomia e a liberdade.

A valorização da forma desvinculada do conteúdo demonstra uma particularidade do sistema de apostilamento, a necessidade do registro. As atividades contemplam diversas ações de registro que são importantes, mas ao serem desvinculadas do conhecimento elas cultivam a forma pela forma, independente do conteúdo a forma persiste. Padronização, forma e conteúdo desvinculados, valorização dos conhecimentos da vivência em detrimento da experiência, não fortalecimento da autonomia, aspectos que expressam particularidades de uma formação para adaptação.

Há momentos que o material do professor apresenta orientações relevantes, como por exemplo quando considera essa etapa como primordial para o desenvolvimento humano, ou quando defende uma formação integral, no entanto em meio a essas, encontramos os vestígios da indústria cultural. No Guia do professor é salientado que a coleção busca superar as desigualdades existentes entre instituições de ensino público e privadas, que as duas são capazes de oferecer um ensino qualificado. Discurso esse contraditório, visto que a editora Opet oferece materiais diferenciados para a rede pública e privada, esse material utilizado como fonte é destinado apenas ao ensino público.

Percebemos um discurso em prol da desigualdade que não ultrapassa essa dimensão. Se a busca é pela igualdade, por que os materiais são diferenciados? Segundo Adorno e Horkheimer (1947) é ação da indústria cultural influenciar a produção de mercadorias visando o público alvo, ou seja, para cada categoria social é destinado um tipo de produto que finge satisfazer a sua necessidade e contribui para a manutenção da hierarquia. Desde a sua distribuição, o sistema de apostilamento é alinhado à indústria cultural.

Ao defender em diversos momentos uma educação para as habilidades e competências, o material em discussão apresenta-se distante da formação cultural ou para a experiência defendida por Adorno (1996) e Benjamin (2018). A formação proposta pelo material é para o mercado produtivo, visto que seu objetivo é constituir sujeitos habilidosos e competentes, e não munidos de conhecimentos. É a formação requerida pelo sistema capitalista conforme Adorno e Horkheimer (1947) esse sistema organiza todos os âmbitos da vida para que ele perpetue.

Não é sem motivo que conforme destacado no primeiro capítulo, vários documentos de organismos internacionais defendem uma educação para as competências e habilidades, isso porque a visão sobre a instituição escolar é que ela é o espaço para constituir indivíduos que ao invés de, resistirem, contribuam para a lógica capitalista.

Em outro momento no material do professor há o objetivo de “adequar as maneiras de viver e conviver com outro”. Adequar é adaptar-se, é a finalidade de constituir pessoas que se adequem aos modos de viver e conviver como se esse processo fosse apenas um ajustamento. Além disso, aprender a conviver é um dos pilares que fundamentam o Relatório Jacques Delors, que como já mencionado, tem uma proposta formativa que atende às demandas do mercado produtivo.

Em nossa segunda unidade de análise discutimos acerca da formação do cidadão, sobretudo, da criança cidadã. Desde os primórdios da sociedade burguesa o privilégio é legitimado, por exemplo, Rousseau (2002) propunha que as leis deveriam organizar a sociedade, todavia elas amparavam as diferenças entre as pessoas, inclusive contribuindo para a organização em classes sociais.

Avanços foram alcançados no que tange aos direitos das crianças, mas não se sucederam de forma neutra. Alinhado aos direitos, criaram os deveres e propostas formativas para a criança. Esses documentos e as legislações acerca da infância buscam promover a formação da criança cidadã, todavia não podemos esquecer que

o indivíduo burguês conforme Leonel (1994) não é aquele que busca condições boas para a coletividade. As suas relações sociais ocorrem até o ponto em que as outras pessoas contribuem para acrescentar seus objetivos, sobretudo, financeiros.

Vemos que a própria ideia de cidadão já explicitava a desigualdade, sendo que algumas características desse modelo de cidadão perduram até hoje, como os privilégios sociais. Há uma naturalização das diferenças sociais na sociedade. No sistema de apostilamento naturaliza-se a diferença entre os materiais das escolas particulares e públicas. O problema é que a naturalização expressa uma ideia de espontaneidade, mas a hierarquização do capitalismo não é neutra e espontânea. Ao vender produtos diferentes a cada segmento, as empresas atuam em manutenção da distinção entre as classes.

De acordo com Benjamin (2007f), a educação burguesa é fundamentada na dualidade, por isso, aos filhos da classe pobre é pensada uma educação para formar trabalhadores por meio dos aprendizados técnicos, de modo que não percebam as condições de exploração que esse trabalho oferta. É essa a formação cidadã promovida, que o sujeito caminhe entre os dois pólos: o cidadão público e o egoísta.

Na unidade “A criança cidadã”, analisamos como as atividades voltadas para a cidadania são propostas. Destacamos a atividade “Baú de ideias 28”, que apesar de um potencial importante no sentido de apresentar elementos à exploração contra as crianças, não conduz a discussões posteriores. A atividade é direcionada ao docente e não às crianças e apresenta um poema, porém, além de ler o poema não há nenhum debate sobre o seu conteúdo, tampouco com outros profissionais da escola e com as crianças.

Conforme exposto no guia do docente, o material foi minuciosamente pensado. Portanto, infere-se que não foi falta de planejamento, mas que a atividade não é explorada com as crianças. Foi intencionalmente planejada desse modo, parece-nos que há uma postura de evitar contemplar conteúdos como esses com as crianças. Do ponto de vista de uma formação, quando conhecimentos não são abordados é porque não se quer que sejam aprendidos. O modelo de cidadão é aquele que vai continuar naturalizando as diferenças sociais, ou seja, adaptando-se a elas.

Outra atividade observada no material é a do conjunto de datas comemorativas, atividade do dia das crianças. Apesar de a atividade expor direitos das crianças, não há perguntas para que elas possam expor o que compreendem sobre esses direitos. Isso nos remeteu a Kant (1783), quando afirmou que as pessoas não eram

incentivadas a fazer uso de sua razão “não racionais”. A atividade parece aproximar-se dessa ideia, a criança ouve sobre os direitos, mas não pensa sobre eles.

Além das atividades sobre cidadania, destacamos também as que buscam o desenvolvimento do indivíduo, pois conforme Adorno e Horkheimer (1956) cidadãos humanos são aqueles que têm seu eu fortalecido. Observamos a unidade 1: quem sou eu? As atividades propostas abordam questões importantes acerca da identidade de um modo geral. Todavia, algumas são estruturadas de forma a confundirem a elaboração do conceito, por exemplo, a atividade 5 propõe que ao observar adultos e crianças em uma revista a criança será capaz de perceber as diferenças de tamanho entre eles.

Para uma experiência formativa, os conteúdos precisam ampliar o nível da vivência e algumas atividades limitam-se àquilo que a criança gosta. Os aprendizados da vivência são importantes, no entanto a instituição escolar é um local que tem por função ampliar tais conhecimentos, por isso, quando a escola reitera os aprendizados da vivência ela não está viabilizando novos desenvolvimentos na criança.

De acordo com Adorno (1996) há interesses implícitos na desvinculação do conteúdo formativo nas propostas pedagógicas, são os desejos do capitalismo. O processo formativo que é o percurso que potencialmente culminaria em um sujeito humano é destituído. O que resulta nesse processo é a pseudoformação.

Partimos então para a terceira unidade de análise: o brincar. Esse é um dos direitos das crianças previsto em lei. No próprio material do professor há muitas indicações desse direito e intencionalidade da coleção de executá-lo por meio das atividades. Apesar das orientações aos docentes enfatizarem o brincar, a maioria das atividades de brincadeiras estão na categoria de não obrigatórias. Se a proposta pedagógica diz que o brincar é o foco, por que ele não é majoritariamente parte das atividades obrigatórias? Percebemos um tipo de formação que defende um ideário, mas, na prática, materializa-se em outro.

Outro aspecto importante das propostas de brincadeiras é o conteúdo. Há brincadeiras interessantes que são propostas na categoria baú de ideias como a atividade de brincar de fotografar. De acordo com Benjamin (2007e), as crianças sentem prazer por brincar de imitar profissões. Uma atividade interessante, mas que não é contemplada no material da criança.

No material da criança há várias propostas de brincadeiras relevantes, contudo a abordagem dessas brincadeiras parece reduzir suas potencialidades. De acordo

com Benjamin (2007d), muitas brincadeiras são fruto da tradição, propagadas por meio da interação entre as pessoas e que carregam em seu conteúdo os contextos históricos e sociais que elas percorreram. Ao observar as atividades, percebemos que são realizadas sem essa vinculação ao seu conteúdo histórico, na verdade nem no livro do professor e nem da criança há qualquer indicativo de discussão acerca dessas brincadeiras. Adorno (1970) pontua que o resgate de conhecimentos históricos e culturais são importantes para a experiência formativa. Ao desvalorizar esses momentos reduz o desenvolvimento da criança.

De acordo com Adorno (1970), a sociedade chegou em um estado de esquecimento do passado com intuito de não perceber as atrocidades ocorridas ou os efeitos negativos que as mudanças na vida social impuseram. Benjamin (2007d) salienta que olhar para os brinquedos e brincadeiras ao longo da historicidade é perceber as mudanças que ocorreram na vida social em decorrência dos interesses produtivos. Nas atividades propostas há algumas sobre brinquedos, mas não há discussões sobre suas origens, ou sobre as diferenças de brinquedos em cada localidade. Durante a formação os aspectos históricos, sociais e culturais poderiam ser contemplados por meio da narração intencionados à realização de experiências. Ou seja, novamente o modelo formativo em destaque não objetiva a experiência.

O brincar, de acordo com Benjamin (2007b), deve ser frequente na vida da criança, pois é por meio delas que as crianças aprenderão hábitos e se desenvolverão. As brincadeiras no material não seguem exatamente essa concepção, primeiro porque a maioria das atividades é do baú de ideias, segundo porque apesar de aparecer em todas as unidades é somente na unidade 10 a maior concentração de brincadeiras do rol de atividades obrigatórias. Indicando, desse modo, que pelo caráter sugestivo muitas dessas podem não ocorrer e por agrupar a maioria na unidade 10 elas não se repetem ao longo do ano como deveriam. Temos um sistema de ensino que tem por nome da coleção *Brincar e Pensar*, mas que em sua proposta pedagógica não contempla o brincar como discursado.

A maneira com que o brincar é abordado acaba por minimizá-lo. As atividades de brincar como as demais exigem o registro, não importa qual a brincadeira, depois de brincar a criança precisa realizar uma atividade de registro. Essa particularidade do registro é própria do sistema de apostilamento, o privilégio da forma desvinculada do conteúdo. Se o brincar é tão importante quanto apresentado no material do professor, por que a criança tem que comprová-lo por meio do registro?

Esse aspecto do registro revela uma formação do fazer pelo fazer, uma formação técnica, apesar de acordo com o material do professor a finalidade da coleção é superar o tecnicismo ela acaba por fortalecê-lo. Conforme nosso referencial teórico, a brincadeira é o momento de desenvolvimento e aprendizados e para uma proposta que se diz valorizá-la, atividades de brincar deveriam ser diárias.

A valorização da forma expressa uma concepção formativa que compreende que não é o conteúdo ou o conhecimento que norteia o processo formativo, mas o fazer pelo fazer, já que não importa a proposta, tudo acaba por findar-se no registro. E como já pontuado, independente da proposta as ações de registro são semelhantes durante todo o material da criança.

O foco na nossa última unidade de análise foi sobre a experiência formativa, sobretudo, nas atividades de linguagem, buscando compreender se elas promovem a vivência ou a experiência, por isso, foi denominada de “Os caminhos da proposta pedagógica: experiência, vivência e linguagem”. No material do professor há menção sobre o desenvolvimento da experiência, destarte era necessário compreender qual a concepção de experiência defendida.

A concepção de experiência afirmada no guia do professor apresenta-se distante da experiência discutida por Benjamin. A coleção defende que as experiências conduzem ao “desenvolvimento de redes neuronais de grande resiliência” (LIMA, 2001, *apud* SHUDO; SALLUM, 2016, p. 6). Importante destacar que o termo resiliência é relativo à capacidade de superar, adaptar-se mesmo após passar por situações críticas. Prosseguindo nesse trecho, afirma-se que esse desenvolvimento resiliente será importante para aprendizados futuros. Esse discurso expressa uma concepção de formação adaptativa contrária à formação para experiência que expressamos fundamentada em nosso referencial teórico.

Em outro momento, no material do professor, cita-se a Teoria Histórico-Cultural em vista de uma aprendizagem por meio das interações sociais. A formação para adaptação requer repetição de práticas, o que se coloca contraditório aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e se aproxima da educação tecnicista que a coleção intenciona a superação.

Considerando a linguagem como importante para a realização de experiências, na tabela 7: As atividades comandos/ações identificamos que em todas as unidades há atividades que contém perguntas para serem respondidas de forma oral pelas

crianças, dessas selecionamos 4 para serem fonte para compreensão se elas proporcionam momentos de fortalecimento da experiência ou da vivência.

A partir do olhar para as 4 atividades, percebemos que elas até teriam potencial para desenvolver aspectos importantes, inclusive objetivos pontuados no próprio material do professor. Apesar disso, o conteúdo e a forma como são abordados acabam por privilegiar a vivência. A maioria das perguntas exigem um conhecimento da criança que é da vivência, não amplia esse, perguntam o que a criança gosta de fazer, que brinquedos gosta, ou pede para que desenhe desvinculado do objetivo a ser alcançado. Para dizer o que gosta ou que não gosta, para desenhar sem instigar a compreensão de alguns aspectos fundamentais não é necessário um trabalho pedagógico. Nossa posição não é de desvalorização dos aprendizados da vivência porque eles são importantes, mas ao reiterá-los a todo momento não é oportunizado expandir esses conhecimentos, atingir o nível da experiência desenvolvendo novos conceitos e refletindo sobre eles.

O desenho é uma linguagem de extrema importância, principalmente, na educação infantil, mas ele acaba por findar-se em si mesmo porque não há um trabalho pedagógico que relaciona o desenho como realmente uma forma de linguagem com base no conhecimento abordado.

Percebemos ao longo do material do professor que muitos aspectos objetivos são relevantes para a educação infantil, todavia no material da criança eles não são explorados conforme indicado. Temos um sistema de apostilamento que em vários momentos de sua fundamentação aponta para uma formação para a experiência, mas as atividades expressam uma formação para adaptação e que reitera a todo momento o nível da vivência. De acordo com Adorno (1996), a pseudocultura atinge diversos níveis da educação, desde o ensino infantil há uma formação da forma pela forma, justamente alinhado aos interesses do capitalismo.

Há um projeto formativo que foi moldado passo a passo desde os documentos de organismos internacionais, passando pelas legislações da criança como um ser de direitos e deveres, até as propostas educacionais até a estruturação da prática pedagógica sob os moldes do sistema de apostilamento. O sistema de apostilamento é a via da privatização da educação que desde o relatório Delors e demais documentos, sobretudo é fortalecida no “Um ajuste justo” do incentivo a parceria público privada. Nesse cenário, não se desvia a lógica que o sistema de apostilamento intencione a formação de sujeitos acrílicos e ajustados, porque está atendendo há um

projeto histórico que se fortalece continuamente, assim como o capitalismo se intensifica constantemente.

Seja pela necessidade do registro, da desvinculação da forma e do conteúdo, da contradição da própria fundamentação com a materialização das atividades, do alinhamento aos documentos de organismos internacionais, do valor mercadológico direcionado à educação por meio da compra desses materiais, a proposta formativa implícita no sistema de apostilamento é uma formação para o ajustamento, resultando na manutenção do sistema capitalista. A partir de Benjamin (2018), mencionamos que acreditávamos na instituição escolar como espaço para a realização de experiências, mas diante do apostilamento discutido percebemos a destituição dela e o fortalecimento da pseudoformação.

Vale destacar que mesmo diante das limitações percebidas, o principal problema do sistema de apostilamento é a forma como é abordado em sala de aula. Se ele não for o único caminho da proposta pedagógica, ao contrário for assumido apenas como um dos recursos didáticos, há possibilidades de exploração a partir dele.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Zahar, 1986.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. ADORNO, Theodor W. **In: Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 1970a.

ADORNO, Theodor W. Educação para quê? **In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra, 1970b.

ADORNO, Theodor W. Gato por lebre. **In: ADORNO, Theodor W. Mínima Moralía**. Arte e Comunicação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951a.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1947.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. Temas básicos da sociologia. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956.

ADORNO, Theodor W. Moral e estilo. **In: ADORNO, Theodor W. Mínima Moralía**. Arte e Comunicação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951b.

ADORNO, Theodor W. O progresso. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 27. Dezembro. São Paulo, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n27/a11n27.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2020.

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. ADORNO, Theodor W. **In: Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1970c.

ADORNO, Theodor W. Palácio de Janus. **In: Mínima Moralía**. Arte e Comunicação. Lisboa, Editora: Edições 70, 1951c.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Pseudocultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996.

ADRIÃO, Theresa. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. **Relatório Técnico**. Financiamento FAPESP. Faculdade de Educação. Unicamp, 2011.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc. [online]**. vol.30, n.108. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 mar. 2021.

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência. **In: AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AKERMAN, Deborah. Infeliz Programa: criança feliz é aquela que vive em famílias com proteção social. Apresentação realizada no **V Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão**. A convite do Conselho Federal de Psicologia- CFP. São Paulo: novembro, 2018. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1580620_apresentacao_revisada__CBP__Primeira_Infancia_no_SUAS_1.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.

ANTUNES, André A educação está nocauteada' Entrevista com Gaudêncio Frigotto. www.epsjv.fiocruz.com.br 29 jun. 2018. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocautuada>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, ed. Especial, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15>. Acesso em 11 mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Nº: 22841-BR. Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas**. Brasília: Banco Mundial, 2001. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/xtras/desenvolvimento_primeira_infancia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. Grupo Banco Mundial. Novembro, 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARBOSA, Paulo Roberto. **Um estudo sobre os gêneros textuais no apostilado de língua portuguesa da rede pública paulista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6373358. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRICS. O que é o BRICS. **www.brics2019.itamaraty.gov.br**. 2019. Disponível em: <http://brics2019.itamaraty.gov.br/sobre-o-brics/o-que-e-o-brics>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Sygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Organização e prefácio Márcio Seligmann Silva. Tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

BENJAMIN, Walter. André Gide: La porte étroite. **In: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007a.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos. **In: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007b.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Organização, apresentação e nota de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. Coleção Espírito Crítico São Paulo: Duas cidades, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. **In: ADORNO, Theodor W. BENJAMIN, Walter. HABERMAS, Jurgen. HORKHEIMER, Max. Os pensadores XLVIII. Textos escolhidos**. Seleção de Zeljko Loparié (Horkheimer, Adorno, Habermas) e Otília B. Fiori Arantes (Benjamin e textos de Adorno sobre Estética). 1ª ed. São Paulo: Abril S.A, 1975.

BENJAMIN, Walter. Experiência. **In: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007c.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. **In: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007e.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **In:** BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. Organização e posfácio Patrícia Lavelle. Tradução Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. Coleção Walter Benjamin. 1 ed. São Paulo: Hedra, 2018a.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. **In:** ADORNO, Theodor W. BENJAMIN, Walter. HABERMAS, Jurgen. HORKHEIMER, Max. **Os pensadores XLVIII. Textos escolhidos**. Seleção de Zeljko Loparié (Horkheimer, Adorno, Habermas) e Otília B. Fiori Arantes (Benjamin e textos de Adorno sobre Estética). 1ª ed. São Paulo: Abril S.A, 1975b.

BENJAMIN, Walter. **Sobre el programa de la filosofía venidera**. 1918.

BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. **In:** BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007f.

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum. **In:** BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari: posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2007g.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR** nº16, v.1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504/4739>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRANDÃO, Elias Canuto. CECÍLIO, Maria Aparecida. Educação em Direitos Humanos: desafios à educação formal e não formal. **In:** CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. (organizadoras). **Educação e diversidade Cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto de lei nº 8.869**, de 5 de outubro de 2016. Institui o programa criança feliz. 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 Nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 68.728, de 9 de Junho de 1971**. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF, 1985.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília, DF, 1938.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 8 de março de 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Volume 1. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 4024/61. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5692/71. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CALOU, Ângela Lima. MACIEL, Marta Maria Aragão. Modernidade e experiência em “Sobre Alguns Temas Em Baudelaire” de Walter Benjamin. **Perspectiva Filosófica**. vol. 44, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230364>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 45-55. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/31146265/1-interpretacao-autoria-e-legitimacao-do-livro-didatico-parte> . Acesso em: 15 jul. 2020.

CARVALHO, Andréa Paula Oliveira de. Walter Benjamin e a Reprodutibilidade Técnica: uma Leitura dos Booktubers na Internet. **Grau Zero — Revista de Crítica**

Cultural, v. 6, n. 1, 2018. Disponível em: www.revistas.uneb.br. Acesso em: 11 mar. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo**. 3. Ed. Refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1985.

DAMASO, Alexandra Frasso Ferrari. **O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_6b29e7b06cde5c50d6b8dab2d266fbd2. Acesso em: 17 jun. 2020.

DARDOT, Pierre. LAVAL Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariane Echalar. 1 ed. São Paulo: Boi tempo, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5116444/mod_resource/content/2/Christian%20Laval%20_%20Pierre%20Dardot%20-%20A%20Nova%20Razao%20do%20Mundo_%20Ensaio%20Sobre%20a%20Sociedade%20Neoliberal%20-%20Introducao%20edicao%20inglesa.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/text/ue000009.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2020.

DICIO. Significado de Empreendimento. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empreendimento/>. Acesso em: 06 dez. 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18. Set/Out/Nov/Dez, 2001. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2021

FAURE, Edgar. Preâmbulo. In: FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand. São Paulo: Difusão Editoria I do Brasil, 1972.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **Revista História e Educação**. Universidade Federal de Alfenas, Brasil. Porto Alegre v. 19, n. 45 Jan./abr, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n45/2236-3459-heduc-19-45-00085.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

FORD, Henry. O homem e a machina. In: FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 72-79. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nne5e5e>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FONSECA, Murilo. **O Banco Mundial e a Educação: reflexão sobre o caso brasileiro**. In: GENTILI, Pablo (org) *Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: vozes, 2007.

FREITAG, Barbara. MOTTA, Valeria Rodrigues. COSTA, Wanderly Ferreira. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília, 1987.

FRIEDMAN, Milton. Relação entre liberdade econômica e liberdade política. In: FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRUTUOSO, Aldani Sionei de Andrade. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: “caminho” para medidas privatistas e desvalorização da educação**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível: <HTTPS://GEPETO.CED.UFSC.BR/FILES/2015/06/ALDANI.PDF>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Fundação Universitária para o Vestibular. Quem somos. **Fuvest.br**. Disponível em: <https://www.fuvest.br/sobre/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. **Fnde.gov.br**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FURLAN, Marta Regina. A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. **Terra e Cultura**. Ano XX. Nº 38. 2003. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/1323/1213>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum. Education (Online)** doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.19383., v. 35, p. 263-269, 2013. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19383/pdf_1. Acesso em: 08 Jul. 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner . Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **Intermeio (UFMS)**, v. 15, p. 71-87, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2490> . Acesso em: 08. Jul. 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa (Impresso)**, v. 6, p. 055-066, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999> .Acesso em: 08. Jul. 2020.

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.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. **In: GENTILI, Pablo (org) escolas S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**. v.40. Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0207906.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

GOV.BR. ONU surgiu para garantir a paz e a segurança do mundo. **Gov.br**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/09/onu-surgiu-para-garantir-a-paz-e-seguranca-do-mundo>. Acesso em: 20 maio. 2021.

GUIMARÃES, Nathalia Muylaert Locks. **A possibilidade de uma transformação social em Horkheimer: da teoria crítica à crítica da razão instrumental**. 2011. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Filosofia). Centro de Educação e Ciências Humanas. - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/4860/3662.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2021.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. **In: HARVEY, David.. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 135-162. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2016/12/23/david-harvey-9-livros-em-pdf-para-download/>. Acesso em: 29 set. 2020.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

INSTITUTO MONITOR. Quem somos. **www. Institutomonitor.com.br**. Disponível em: <https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos>. Acesso em: 07 dez. 2020.

JUNIOR, William Pessoa da Mota. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. 5 de dezembro de 1783. Disponível em: <https://www.airtonjo.com/download/Kant-Esclarecimento.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. Acrópolis. Tradução Jorge Rodrigues de Merege. Versão para ebook. 1787. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**. v.1. n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 22 abri. 2021.

LASTÓRIA, Luiz Nabuco; PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Alvares. **10 lições sobre Adorno**. Coleção 10 lições. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta. 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação**. 1994. Doutorado. (Programa de Pós-

Graduação em História e Filosofia da Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253849>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. – 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Quem? **Educação & Sociedade**, vol. 36, núm., pp. 891-908. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial, o Homem Unidimensional**. 4 ed. Boston: Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/158x>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. PINA, Leonardo Docena. MACHADO, Vinícius de Oliveira. LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n.º 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: MARX, Karl. **O capital. crítica da economia política**. Tradução Rubens Enderle. Livro I, Vol. I, cap. XII. Boitempo, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. (150 f.). Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MAYOR, Federico. Introdução. In: UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Escritório regional de educação para América Latina e Caribe. Santiago, Chile, 1998.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**. vol.15 n.2 Porto Alegre, July/Dec. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822003000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 27 abr. 2021.

MIRANDA, José Carlos. MARTINS, Luciano. Fusões e aquisições de empresas no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 67–88, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643121>. Acesso em: 9 dez. 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MORSS, Susan Buck. **Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el instituto de Frankfurt**. Siglo veintiuno editores: Mexico, España, Argentina e Colombia, 1981.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino Apostilado na Escola Pública: Tendência Crescente nos Municípios da Região de São José do Rio Preto-SP**. 2014. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90261>. Acesso em 09 mar. 2021.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OBJETIVO. Convênios - O Sistema de Ensino Objetivo. **Objetivo.br**. Disponível em: <https://www.objetivo.br/conteudo.asp?ref=cont&id=662>. Acesso em 11 fev. 2021.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v. 4. n. 1. 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2021.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio. Indústria cultural e semiformação: democracia e educação sob ataque nos países ibero-americanos à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 1883-1898, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12912/8685>. Acesso em: 08. Jul. 2020.

OPET. Nossas marcas. **www.editoraopet.com.br**. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/marcas.php>. Acesso em: 08 set. 2020.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação**. Deliberação N°02/14 Normas e princípios para a educação infantil no sistema de ensino do estado do Paraná. Curitiba, PR, 2014.

PARANÁ. **Ministério da Educação**. Referencial Curricular do Paraná: Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018.

PEARSON. Eficácia. **www.pearson.com**. Disponível em: <https://br.pearson.com/sobre-nos/eficacia.html>. Acesso em 08 mar. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**. V. 21, n. 38,p. 57-67. Salvador, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

POSITIVO. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, as escolas conveniadas ao Sistema Positivo de Ensino preparam seus alunos para os desafios do futuro. **Editorapositivo.com.br**. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

POSITIVO. Nossa Proposta: somos parceiros de quem acredita no poder da educação. **Sistemapositivo.com.br**. <https://sistemapositivo.com.br/por-que-ser-positivo-sistema-de-ensino/nossa-proposta/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO. **Portal.mec.gov.br**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 19 nov. 2020.

RACHID, Laura. A origem dos sistemas de ensino e a sua importância para a educação brasileira. **Revista Educação**. 10 Abril. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/10/sistemas-de-ensino-contexto/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RODRIGUES, Cinthia. As amarras do sistema. Carta capital. **Cartacapital.com.br**. Publicado em 12 dez. de 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/amarras-%e2%80%a8dos-sistemas/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Ed. 8 Vozes: Petropolis, 1986.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. Tradução Rolando Roque da Silva. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para ebook. 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Curso Introdução à experiência intelectual de Theodor Adorno 14 aulas**. Primeiro semestre de 2013. Ministrado no Departamento de Filosofia. Universidade de São Paulo. 2013.

SANCHES, Eduardo Oliveira. SILVA, Divino José da. Reflexões sobre a noção de experiência na obra de Walter Benjamin. **Revista Comunicações**. v. 26 n. 3 p. 151-165, set.-dez. Piracicaba, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p151-165>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTIAGO, Andréa Maria O. Versiani. **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira: Grandes Desafios**. Revista de Desenvolvimento Social. Universidade Estadual de Monte Claros. Unimontes, 2012. Disponível: <http://docplayer.com.br/8342917-O-banco-mundial-e-a-gestao-da-educacao-brasileira-grandes-desafios.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. **Movimento Revista de Educação**. Ano 3, nº 3. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SHUDO, Regina. SALLUM, Michele. **Coleção Brincar e pensar, livro 2: 3 anos, Integrado Educação Infantil**. 1 ed. (Coleção brincar e pensar). São Paulo: Editora Esfera, 2012.

SHUDO, Regina. SALLUM, Michele. **Coleção Brincar e pensar, livro 2: 3 anos, Integrado Educação Infantil, Guia do professor**. 1 ed. (Coleção brincar e pensar). São Paulo: Editora Esfera, 2016.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicologia USP**. v.8, n .1, São Paulo, 1997. <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107575>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SOMOS. Somos Science in Learning. www.somoseducacao.com.br. Disponível em: [//www.somoseducacao.com.br/quem-somos/](http://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/). Acesso em 09 dez. 2020.

SPOSATI, Aldaíza. Transitoriedade da felicidade da criança brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade**. [online]. 2017, n.130, pp.526-546. ISSN 2317-6318. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.122>. Acesso em: 01 fev. 2021.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Escritório regional de educação para América Latina e Caribe. Santiago, Chile, 1998.
UNESCO. **Prioridades y estratégias para la educación: examen del Banco Mundial**. Banco Mundial. Washington, D.C, 1996.

UNICEF. **30 anos da convenção sobre os direitos da criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Brasília, 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 novembro de 1989 e ratificada por Angola em 05 de dezembro de 1990a.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990b.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948.

WHITAKER, D. C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, dez. 2010. Disponível

em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2020.