

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO

**POLÍTICA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÕES PARA A
VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA MIMÉTICA DA CRIANÇA NA PRÉ-
ESCOLA**

CURITIBA

2021

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO

**POLÍTICA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÕES PARA A
VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA MIMÉTICA DA CRIANÇA NA PRÉ-
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Linha de Pesquisa políticas Públicas e Gestão da Educação - como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Anita Helena Schlesener.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

N244 Nascimento, Edaniele Cristine Machado do.

Política, infância e educação: proposições para a valorização da experiência mimética da criança na pré-escola / Edaniele Cristine Machado do Nascimento; orientadora Prof^a. Dr^a. Anita Helena Schlesener.

211f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Política. 2. Educação infantil. 3. Criança. 4. Infância. 5. Experiência mimética. 6. Walter Benjamin. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 372.21

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO

POLÍTICA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA
EXPERIÊNCIA MIMÉTICA DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Fausto do Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP



Prof.ª Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira
Universidade Estadual do Centro-oeste – Unicentro/PR.



Prof.ª Dra. Carina Alves da Silva Darcoleta
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG



Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP



Prof.ª Dra. Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 01 de outubro de 2021

DEDICATÓRIA

Às crianças da pré-escola, que merecem seus direitos garantidos, entre outros, brincar, cantar, pular, dançar, sonhar, imaginar, fantasiar, construir, falar, gritar, sorrir e chorar, ser criança!

Aos alunos do curso de pedagogia da Unicentro, por uma formação transformadora da sociedade atual!

Aos meus queridos professores, Anita Helena Schlesener e Pedro Leão da Costa Neto, sem eles não teria chegado ao resultado deste trabalho.

Aos professores da educação básica, pelas angústias e temores do tempo presente, homens e mulheres que não temem a luta permanente por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Ao meus avós, Maria Francisca (em memória), mulher exemplo de força e persistência e, Ari, homem de fé, amor, carinho e humildade.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu marido Ueliton Didur do Nascimento e nossos filhos João Pedro e Francisco, pelo amor e companheirismo. À minha mãe, Sirlene, pelo incentivo.

Às professoras Aliandra Cristina Mesomo Lira e Jane Maria de Abreu Drewinski, pelo exemplo e inspiração.

Aos professores, colegas e trabalhadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

EPÍGRAFE

Walter Benjamin escreveu:

‘Que as coisas continuem como antes: eis a catástrofe’. A infância é promessa de começo, testemunho do eterno retorno do novo e, portanto, de adiamento da catástrofe. Talvez seja por isto que todo poder conservador busque domesticar a infância: para manter um estado de coisas é preciso, injustamente, conter o indeterminado. Todavia, isto não é senão um modo grotesco de fracassar. Sejam quais forem as forças, a infância resiste: condição e promessa do vivo, ela afirma a persistência inegociável da mutação.

RESUMO

A partir da problematização da Lei 12.796/2013 que indicou a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, propomos como objetivo geral da presente tese, explicitar as bases teóricas que possibilitem pensar uma Educação Infantil a fim de gerar as condições de formação integral da criança à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin sobre infância, política e educação. A relevância do tema proposto justifica-se pela importância da análise que se pretende realizar sobre o contexto das mudanças impostas pela Lei 12.796/2013 para a Educação Infantil brasileira, sobre sua complexidade e implicações ao desenvolvimento integral da criança. Buscamos retomar o debate da Educação Infantil como um direito da criança apontando questionamentos acerca da imposição da obrigatoriedade da matrícula escolar para as crianças pequenas e a forma de educação efetivada. Realizamos um estudo bibliográfico e documental, através da revisão de literatura em artigos, teses e dissertações e da legislação pertinente. Para pensar uma nova proposta de Educação Infantil, escolhemos como aporte teórico a filosofia de Walter Benjamin, pois este tema sempre esteve presente na obra do autor, especialmente a questão da percepção infantil e o processo cognitivo da criança, bem como a crítica sobre a forma de educação na sociedade moderna. Procedeu-se à contextualização histórica dos escritos e dos elementos sociais, políticos e culturais que fundamentaram a reflexão de Walter Benjamin sobre infância e educação, metodologia que possibilitou a constatação de que a Educação Infantil escolar, assim como todo o processo de formação de nossa sociedade, tem como plano de fundo as mais variadas formas de controle e repressão. A pesquisa mostrou que a Educação Infantil brasileira vem sendo organizada por políticas públicas educacionais que seguem os princípios da modernidade e da racionalidade instrumental, adequando os discursos inovadores e interesses dos grupos que se organizam no poder. Assim, as categorias de análise centram-se nos elementos de contradição entre o que está posto na Lei 12.796/2013 para a Educação Infantil e a forma como está sendo cumprida em sua totalidade. Os resultados da pesquisa indicaram diversas problemáticas existentes em torno do cumprimento da referida Lei como, a ausência de um currículo específico, a disparidade entre a oferta e a demanda por vagas na Educação Infantil, a falta de estrutura física adequada da maioria das instituições escolares e a formação não específica dos professores. Do contraste entre os objetivos da Lei e a ideia de educação vislumbrada nos escritos benjaminianos, defendemos a possibilidade de construir uma Educação Infantil que contemple e valorize a experiência mimética da criança na pré-escola, fundamentada em uma nova concepção de infância, que não encontramos nas políticas públicas de Educação Infantil, na formação de professores e nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Política. Educação Infantil. Criança. Infância. Experiência Mimética. Walter Benjamin.

ABSTRACT

As of the problematization of the Law 12.796/2013 that indicated the obligatoriness of 4 and 5 years old children's enrollment in preschool, we propose as general goal to the present thesis, explain the theoretical bases that make it possible to think about early childhood education in order to generate the conditions for the integral formation of the child in the light of Walter Benjamin's philosophical contributions on childhood, politics and education. The relevance of the proposed theme is justified by the importance of the analysis that is intended to be carried out on the context of the changes imposed by Law 12,796/2013 for Brazilian Early Childhood Education, about its complexity and implications for the integral development of the child. We seek to resume the debate on Early Childhood Education as a child's right, pointing out questions about the imposition of mandatory school enrollment for young children and the form of effective education. We carried out a bibliographical and documental study, through the literature review in articles, theses and dissertations and the pertinent legislation. To think about a new proposal for Early Childhood Education, we chose Walter Benjamin's philosophy as a theoretical contribution, as this theme has always been present in the author's work, especially the issue of childhood perception and the child's cognitive process, as well as the criticism of form of education in modern society. Proceeded to the historical contextualization of the writings and the social, political and cultural elements that supported Walter Benjamin's reflection on childhood and education, methodology that made it possible to verify that early childhood education, as well as the entire process of formation of our society, has as its background the most varied forms of control and repression. The research showed that the Brazilian Early Childhood Education has been organized by educational public policies that follow the principles of modernity and instrumental rationality, adapting the innovative discourses and interests of the groups that organize themselves in power. Thus, the analysis categories focus on the elements of contradiction between what is laid down in Law 12.796/2013 for Early Childhood Education and the way in which it is being fulfilled in its entirety. The research results indicated several problems around the fulfillment of the referred Law, such as the absence of a specific curriculum, the disparity between the supply and demand for places in Early Childhood Education, the lack of adequate physical structure in most school institutions and the non-specific training of teachers. From the contrast between the objectives of the Law and the idea of education envisioned in Benjamin's writings, we defend the possibility of building an Early Childhood Education that contemplates and values the mimetic experience of the child in preschool, based on a new conception of childhood, which we have not found in public policies for Early Childhood Education, in teacher training and in pedagogical practices.

Keywords: Politics. Child education. Child. Childhood. Mimetic Experience. Walter Benjamin.

LISTA DE SIGLAS

ASSFABES	Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEU	Centro Educacional Unificado
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECPI	Educação e Cuidado na Primeira Infância
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GEPEDIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANFOR	Plano Nacional de Requalificação do Trabalhador
PNADs	Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEDUC	Programa de Educação para a Competitividade
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria
TCE/RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA	24
1.1 A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	30
1.2 A FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO E A TRANSFORMAÇÃO DO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO HOMEM	38
1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RESTRIÇÕES POLÍTICAS	48
1.4 A RELAÇÃO ENTRE A LEI 12.796/2013 E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	55
1.5 A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL	71
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A LEI 12.796/2013 DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA	78
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O DIREITO E A OBRIGATORIEDADE	94
2.2 ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS PARA ATENDER AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA PRÉ-ESCOLA	98
2.3 A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA	105
3 POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN	127
3.1 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN: BASES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	135
3.2 IMAGINAÇÃO E PERCEPÇÃO NA MÍMESIS INFANTIL.....	162
3.3 VALORIZANDO A EXPERIÊNCIA MIMÉTICA DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE 1	209

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira vem passando por mudanças estruturais e pedagógicas ao longo da última década. Das quais a Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, progressivamente, até 2016, por meio do Art. 208: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009b). Em 2013, a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos foi indicada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) com prazo para implementação até o ano de 2016.

Assim, até a data prevista, os municípios deveriam universalizar o atendimento para as crianças da pré-escola. As mudanças determinadas pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) ajustaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e também estabeleceram que a pré-escola seja organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, devendo ser considerada como frequência mínima obrigatória 60% do período letivo. Essa mudança na Lei nos leva a pensar que a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, é uma estratégia positiva para alcançar a universalização da educação básica, porém este ‘novo’ formato ainda está envolto em complicações relacionadas à oferta e à demanda por vagas na educação infantil, à estrutura física das instituições escolares, à formação dos professores e às práticas pedagógicas desenvolvidas com essas crianças, o que, de certa forma, nos leva a acompanhar e problematizar as ações no sentido do cumprimento dessa determinação legal.

O interesse pela pesquisa no campo da Educação Infantil é fruto dos desdobramentos de estudos iniciados na graduação e posteriormente na pós-graduação. A formação no curso de Pedagogia na Unicentro/PR (2009-2012), o qual possibilitou desenvolver três projetos de pesquisa de Iniciação Científica, os quais tiveram como temática privilegiada a Educação Infantil, especificamente a concepção e a história dessa etapa de ensino no Brasil. No mestrado em Educação (2015), a preocupação voltou-se para a educação das crianças de 0 a 3 anos no ambiente da creche, sobre a qual foram desenvolvidas reflexões

acerca da rotina e da normatização das práticas pedagógicas com essas crianças. Além disso, as inquietações relacionadas à Educação Infantil explicitam-se de forma mais presente pela participação efetiva no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEDIN da Unicentro/PR, no qual, desde 2009, desenvolvem-se estudos, trabalhos e eventos sobre o tema. O ponto intrigante e motivador da escolha do objeto de pesquisa, tal seja a Lei 12.796/2013, emergiu especialmente das constantes discussões no grupo de estudos sobre a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Diversos são os questionamentos que se escondem sob as aparências imediatas da referida Lei, entre eles: por que a Educação Infantil de 0 a 3 anos ficou de fora da universalidade, se essa faz parte da primeira etapa da educação básica? Como os municípios estão se organizando para atender o disposto na Lei? Se, em muitos casos ainda existe a discrepância entre oferta e demanda por vagas na Educação Infantil. Quais os interesses subjacentes à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola a partir dos 4 anos de idade? Ou seja, por que antecipar dois anos da criança para a matrícula obrigatória? Quais as implicações dessa mudança para o desenvolvimento infantil? Estão sendo garantidos os direitos da criança em brincar, explorar espaços, se relacionar com o outro, imaginar, fantasiar, enfim, de ser criança?

Para responder essas e outras questões relacionadas à qualidade da Educação Infantil, tal seja a formação integral da criança, primeiramente será necessário reportarmos aos estudos de autoras como Sônia Kramer (2002); Rosânia Campos (2013); Fúlvia Rosemberg (2002); Maria Carmem Barbosa (2006), entre outros autores que se fizerem necessários às análises sobre a especificidade das políticas e das práticas na Educação Infantil, assim como aos documentos que norteiam o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010).

Este estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa a partir de um estudo bibliográfico e documental, através da revisão de literatura em livros, artigos, teses, dissertações e da legislação pertinente. Sobre a Lei 12.796/2013, objeto de estudo deste trabalho, foi realizada uma busca por teses e dissertações

coletadas no banco de teses da Capes, através dos descritores: 'obrigatoriedade de matrícula na pré-escola' e 'Lei 12.796/2013'. Destas foram selecionadas um total de sete teses de doutorado e treze dissertações de mestrado, encontradas a partir de 2014 até 2019, período este marcado pelas discussões sobre a obrigatoriedade da pré-escola e o ensino fundamental de nove anos, das quais buscaremos refletir sobre os limites e as possibilidades da antecipação da matrícula obrigatória na pré-escola

Importante ressaltar que o número de estudos sobre a temática da Educação Infantil tem se intensificado nas últimas décadas no Brasil, especificamente a partir de 1990. Barbosa (2006, p. 15) considera que esse fato é o resultado da movimentação em prol dos direitos da criança e mostra que, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Observa-se, portanto, que foi nesse período que diferentes movimentos sociais tomaram grandes proporções, e os governos que se instalaram pós-abertura política realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças pequenas. Somada a inclusão da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) como primeira etapa da educação básica, esta representou uma resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a sua valorização.

Outro fator que corroborou com esse movimento foi a ampliação do número de programas de mestrado e doutorado no Brasil apontando o surgimento de várias teses e relatórios de pesquisa que tratam da temática da Educação Infantil. Como bem salienta Kramer (2002), os pesquisadores têm envidado esforços, nos últimos vinte anos, para consolidar a visão de criança como cidadã, criativa, indivíduo social, produtora da cultura e da história.

Conforme revela a trajetória histórica dessa etapa da educação, ocorreram avanços importantes, mas também grandes desafios ainda estão colocados no que se refere às diferentes realidades da Educação Infantil brasileira, como a própria formação e valorização de professores, a oferta de condições estruturais adequadas para atender as crianças pequenas, a disponibilização de materiais diversificados para o desenvolvimento das atividades, entre outros. Esses e outros aspectos poderão ser repensados e

reorganizados na medida em que sejam vivenciadas reflexões acerca das políticas públicas e do currículo na Educação Infantil, no sentido de reconhecer quais encaminhamentos são efetivamente significativos para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, explicitado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), buscou superar os atendimentos e as propostas educativas concebidos e assentados prioritariamente nas necessidades das mães trabalhadoras e guiados pela esfera do cuidado e da assistência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) estabeleceram os princípios norteadores das práticas, ganhando destaque a indissociabilidade das ações de cuidado e educação, a organização da estrutura das instituições e a formação de professores, dentre outros aspectos.

Lira, Drewinski e Sapelli (2015) observam, porém, que a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano desse nível de ensino, trouxeram novos embates para as discussões da área. Isso porque, conforme apontam as autoras, muitos sistemas educacionais não se organizaram de forma adequada a fim de atender as crianças que antes participavam da Educação Infantil ou aquelas que nem frequentavam a escola. Essa problemática se estende para a pré-escola com a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos. Por isso, a importância de se pensar em uma educação que respeite a mimesis da criança, valorizando sua imaginação e criatividade e garanta seu direito de ser criança também na pré-escola.

Dessa maneira, a relevância do tema proposto justifica-se pela abrangência da análise que se pretende realizar sobre o contexto das mudanças impostas pela referida Lei 12.796/2013 para a Educação Infantil brasileira, sobre sua complexidade e implicações ao desenvolvimento integral da criança. Com isso, busca-se retomar o debate da Educação Infantil como um direito da criança e sua família, apontando questionamentos acerca da imposição da obrigatoriedade da matrícula escolar para as crianças pequenas e a forma de educação efetivada. Para isso, faz-se necessário refletir sobre a inter-relação

entre obrigatoriedade, garantia do direito, imposição e Educação Infantil e, a partir dessas análises, propor uma Educação Infantil que supere esse ordenamento e se realize pela própria criança, como aquela pensada por Walter Benjamin.

A escolha do aporte teórico encontrado em Walter Benjamin justifica-se pela dimensão política da educação defendida por esse autor. Ele tinha como objetivo entender a experiência infantil da qual se poderia pensar a educação da criança. Trata-se também de acentuar a originalidade de um autor que, no contexto da sociedade europeia da primeira metade do século XX, desenvolveu relevantes reflexões sobre história, filosofia e política, com desdobramentos na educação, área que entendemos que pode se beneficiar dos estudos que aqui propomos. O tema infância e educação sempre esteve presente na obra do autor, especialmente a questão da percepção infantil e o processo cognitivo da criança. Porém, como mostra Buck-Morss (2002, p. 314), pouco se tem abordado esta questão, o que pode ser o sintoma de uma educação repressiva e de adaptação da criança ao mundo adulto, ou seja, “[...] um problema da maior pertinência política”.

Nessa perspectiva, partimos da constatação de que a Educação Infantil escolar, assim como todo o processo de formação de nossa sociedade, que entendemos como educação em sentido amplo, tem como plano de fundo as mais variadas formas de controle, adaptação e repressão. No entanto, Benjamin nos ensina que a criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue, ‘rememorar o novo’, isso significa, de acordo com Schlesener (2013), que precisamos implementar um método de educação inovador, com uma nova abordagem política, contrária à pedagogia instituída que geralmente visa a aprendizagem de hábitos e a integração social, “[...] que se faz pela interdição de algumas experiências e a repetição de outras; direciona a percepção infantil e a integra a formas de comportamento e de pensamento por meio da disciplina” (SCHLESENER, 2013, p. 18), com vistas a responder a certos interesses de uma determinada classe social.

A leitura de Walter Benjamin possibilita novas perspectivas de compreensão da realidade política e cultural contemporânea, bem como da educação. Seus escritos datados a partir de 1923 são definidos a partir da leitura de Marx:

Alguns conceitos, como materialismo histórico e história da cultura se apresentam na medida em que nosso autor se insere no debate político das esquerdas que se organizavam no início do século XX. Esse voltar-se para o marxismo trazendo junto a bagagem de leituras e posicionamentos teóricos anteriores abre novos caminhos de interlocução e novas perspectivas de interpretação no campo do marxismo (SCHLESENER, 2019a, p. 11).

Walter Benjamin teve uma sólida formação na tradição filosófica europeia. Desde a infância cultivou o hábito pela leitura, tornando-se um grande colecionador de livros raros. Os livros infantis do século XIX foram uma das partes mais valorizadas de seu tesouro guardado. Para ele, não havia muitas coisas com as quais tivesse uma relação íntima similar. “[...] Ele achava que o jogo de palavras de crianças era de maior afinidade com a linguagem dos textos sagrados do que com a linguagem coloquial dos adultos” (BUCK-MORSS, 2002, p. 314). Estudava e escrevia sobre o comportamento da alta burguesia alemã.

Um pensador de formação judaica que, no campo da filosofia, realizou um trabalho no qual entrecruzou posições teóricas opostas e mesmo contrárias. Como observa Schlesener (2019a), Benjamin transitou entre o romantismo alemão, entre Nietzsche e Freud, sem esquecer-se do anarquismo das vertentes de Blanqui e Sorel, aportando, a partir da leitura de Lukács – *História e consciência de classe*, no contexto do marxismo. Nesse percurso:

Suas reflexões partem da constatação das profundas transformações ocorridas na formação do homem moderno a partir do desenvolvimento da técnica e da sua inserção no âmbito da economia capitalista. Constata as contradições geradas pelo modo de produção capitalista e, a partir da articulação das diversas tendências do pensamento moderno que assimila e transforma, conflui no questionamento radical da temporalidade enquanto mecanismo de exercício da dominação por meio de uma ideia de verdade e de uma narrativa histórica linear e progressista. Suas densas metáforas possuem uma força crítica inusitada contra o historicismo na sua leitura linear e progressista, a fim de interrogar uma concepção de história que se pretende universal e subverter essa leitura na busca do tempo subterrâneo, suprimido ou soterrado pela história dos vencedores (SCHLESENER, 2019a, p. 10-11).

Dessa forma, Benjamin cumpre a função histórica do marxismo em colocar as bases de uma nova teoria da história e da cultura no âmbito da luta de classes. Pensar na história vivida pelos vencidos, assim como as políticas de Educação Infantil, das quais a criança vive sua infância limitada aos

ordenamentos pedagógicos e institucionais com vistas ao vir a ser no futuro um cidadão competente ao mundo do trabalho, nos faz questionar, assim como Benjamin, a realidade de um povo fadado ao ordenamento de vida e posição social. Da qual, o autor toma uma postura radical na leitura das contradições de sua época:

Expressão de uma época, o pensamento de Benjamin sofreu a contínua necessidade de enfrentar e evidenciar o pessimismo, nas condições reais de barbárie que caracterizavam sua época e que tornam o seu texto atraente, porque candente e atual (SCHLESENER, 2019a, p. 118).

Walter Benjamin nasceu em Berlim em 1892, de religião judaica. Seus estudos foram iniciados em 1913, com intensa atividade política e cultural. Casou-se em 1917 e passou a viver em Berna na Suíça, onde apresentou uma tese intitulada: *O conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*. Em 1921, publicou uma tradução dos *Quadros Parisienses de Baudelaire (1821-1867)* e, no ano seguinte, foi convidado pelo dramaturgo Hugo Von Hofmannsthal (1874-1929) para publicar na revista *Novas Contribuições Alemãs* seu primeiro grande ensaio: *As "Afinidades Eletivas" de Goethe*. Em 1928, sua tese *As Origens da Tragédia Barroca na Alemanha* foi recusada pela Universidade de Frankfurt. Passou então, a dedicar-se à crítica jornalística, traduções e inúmeros ensaios. Projetou também uma grande obra de filosofia da história intitulada: *Paris, Capital do Século XIX*, a qual ficou incompleta.

Os anos 1930 trouxeram para Benjamin grandes infortúnios, seus pais faleceram, divorciou-se de sua esposa e viu ascender o poder ao totalitarismo nazista. Mesmo assim, conseguiu publicar alguns pequenos trabalhos sob pseudônimos. Em 1933, obrigou-se a refugiar-se em Paris, sendo recebido como colaborador do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt sob condições de escrever alguns de seus mais importantes trabalhos: *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução, Alguns Temas Baudelairianos, O Narrador e Homens Alemães* (GRÜNNEWALD et al., 1983, p. 9). Sua capacidade intelectual singular logo foi percebida por Adorno:

Para Adorno, Walter Benjamin era a personalidade mais enigmática do grupo, seus interesses eram frequentemente contraditórios e sua

conduta oscilava entre a “intransigência quase ríspida e a polidez oriental”. Essa maneira de ser aparentava mais o temperamento vibrante de um artista do que a tranquilidade e a frieza racional, normalmente esperadas de um filósofo. Seu pensamento parecia nascer de um impulso de natureza artística que, transformado em teoria – como dizia Adorno – “liberta-se da aparência e adquire incomparável dignidade: a promessa de felicidade” (GRÜNNEWALD et al., 1983, p. 9 grifos do autor).

Aos quarenta e oito anos de idade, Benjamin não resistindo à tensão psicológica do nazismo, suicidou-se em 1940 na fronteira espanhola entre França e Espanha, quando um funcionário da alfândega, cumprindo ordens superiores, impediu a entrada de um grupo de intelectuais alemães que fugia da Gestapo, a temível corporação nazista. Benjamin estampava no rosto sinais de profunda melancolia, mas, ao mesmo tempo, transmitia a impressão de intelecto privilegiado. Em sua obra, é possível compreender a preocupação com as contradições de sua época.

Escovar a história a contrapelo: esta proposição, colocada por Benjamin nas *Teses sobre a Filosofia da História*, não é nele uma fórmula retórica, nem um paradoxo literário. Ela resume sua postura diante de sua época, seu estilo de pensamento, sua trajetória intelectual e política. É uma atitude que pressupõe risco: Benjamin pagou com sua vida. Mas ela constitui um dos aspectos mais essenciais de sua obra, e uma das dimensões que contribuem para sua extraordinária *atualidade* (LÖWY, 1990, p. 189 grifos do autor).

A experiência de vida de Benjamin, marcada por datas de crises, violência e destruição, entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, serviu-lhe de fundamento para uma historiografia, cuja principal tarefa seria uma crítica da consciência burguesa:

O autor procura compreender a mentalidade da época moderna a partir da “proto-história do século XIX”, o que o leva a pesquisar os “sonhos da coletividade” e as fantasmagorias sociais, no contexto do sistema de dominação burguês” (BOLLE, 2000, p. 25 grifos do autor).

Vivendo sua geração um choque entre a cultura humanística, a barbárie e a forma de educação do período, o autor desenvolveu sua crítica sobre o progresso a qual perpassa toda sua obra:

Essa crítica do progresso é um tema – ou antes, uma iluminação – que atravessa o conjunto da obra de Benjamin, desde os seus escritos de

1914 até os últimos textos de 1940; ela é encontrada tanto antes quanto depois de sua adesão ao marxismo, e imprime sua marca tanto em seus ensaios teológicos quanto em seus artigos culturais ou políticos (LÖWY, 1990, p. 191).

Benjamin opõe às ideologias progressistas aquilo que ele chama de teoria crítica da história. Para Benjamin, o progresso é fundado na catástrofe, porém ele reconhece que o conceito de progresso pode ter tido uma função crítica em sua origem, mas no século XIX, quando a burguesia conquistou posições de poder, essa função desapareceu, “[...] daí a necessidade de submeter o conceito a uma crítica imanente pelo materialismo histórico, “cujo conceito fundamental não é o progresso, mas uma atualização”” (LÖWY, 1990, p. 191 grifos do autor).

Benjamin constata as contradições que permeiam uma educação fundada em um ideal de cultura e civilização que a burguesia alimentou a partir de suas conquistas e a realidade da guerra e da violência geradas no bojo do sistema capitalista. Dessa forma, observa que a modernidade produz uma degradação ou perda de experiência do homem, o que de acordo com Löwy (1990) aparece muito cedo nos escritos de Benjamin:

Desde o *Programa da Filosofia que vem*, de 1918, no qual trata do ‘caráter medíocre e vulgar da experiência’, próprio da época das Luzes e, de um modo mais geral, ao conjunto dos tempos modernos, no *Passagen-Werk*, 1936-1939, e nas Teses de 1940, nos quais Benjamin examina a experiência “inóspita e cegante, própria da época da grande indústria”, apoiando-se diretamente nas análises de Marx em *O Capital* (LÖWY, 1990, p. 193 grifos do autor).

Nesse sentido, compreendemos, assim como Schlesener (2019a), que a importância de uma filosofia pode ser avaliada tanto por seu conteúdo inserido no contexto histórico no qual foi produzido, quanto pelas possibilidades de análise que ela apresenta a partir de suas formulações conceituais e metodológicas.

A filosofia de Walter Benjamin sobre infância, política e educação apresenta-se como base fundamental das reflexões aqui presentes, especificamente a partir das seguintes obras: *Magia e técnica, arte e política* (1985); *Rua de mão única* (1995) e *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), como também as importantes contribuições sobre a obra de

Benjamin encontradas na autoras Susan Buck-Morss (2002) e Anita Helena Schlesener (2011, 2013, 2015, 2019a).

A partir da sua escrita sofisticada e de suas densas metáforas, Benjamin nos instiga a aprofundar significados e abre perspectivas de indagação com novas possibilidades de leitura da política, da cultura e da educação. Benjamin sugere novas abordagens e novos caminhos de investigação por sua capacidade de mostrar o que se esconde sob as aparências e acentuar a necessidade de transcender o meramente visível, condição que redefine a própria atividade filosófica:

Contraopondo-se a uma filosofia que pretende explicar o mundo por meio de conceitos universais, Benjamin nos apresenta uma nova leitura da realidade abordada na sua multiplicidade por meio de um procedimento monadológico que visa a identificar a estrutura interna do objeto investigado e a sua inserção no contexto histórico; um percurso teórico metodológico que ele próprio denomina revolução copernicana e que entendemos aqui como uma metodologia radical e inovadora que modifica o próprio significado da dialética (SCHLESENER, 2019a, p. 29).

Assim, Benjamin inaugura a história dos excluídos, “[...] um documento no qual “o ponto de vista dos vencidos” abrange tanto a história das classes trabalhadoras quanto a história de todos os oprimidos” (SCHLESENER, 2019a, p. 95), desde as “[...] mulheres – metade da humanidade – aos judeus, ciganos, índios das Américas, curdos, negros, minorias sexuais” (LÖWY, 2005, p. 39), ou seja, os excluídos de todos os tempos, entre eles as crianças. Benjamin nos convida não apenas a uma nova leitura da história, como também a uma nova interpretação da dialética, possibilitando novas reflexões sobre a educação da criança.

Dessa maneira, partimos do estudo da legislação e procuramos mostrar as contradições entre o que diz a Lei 12.796/2013, sobre os objetivos da obrigatoriedade da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e, como estes estão se efetivando na prática. Entre os quais, identificamos que existe uma grande distância entre o que diz a referida Lei sobre a educação das crianças pequenas e a Educação Infantil que propomos através da leitura de Walter Benjamin. Sendo que o objetivo geral da presente tese, busca explicitar as bases teóricas que possibilitem pensar uma Educação Infantil a fim de gerar as condições de

formação integral da criança à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin sobre infância, política e educação.

Longe de uma visão determinista da história, a leitura de Benjamin nos possibilita pensar que toda cultura produzida apresenta-se como fruto da dominação:

Portanto, documento de barbárie, tanto como resultado de vitórias em guerras, como os Arcos de Triunfo que povoam a história ocidental, quanto como fruto do “trabalho anônimo dos produtores diretos – escravos, camponeses ou operários”, eles próprios excluídos dos bens culturais (SCHLESENER, 2019a, p. 122 grifos da autora).

Na leitura de Schlesener (2019a), escrever a história do ponto de vista dos vencidos significa mostrar como, em cada momento histórico, a elite dominante se apropria, por vários meios, da cultura anterior e a integra a seu sistema de dominação social e ideológico, ou seja: “[...] para Benjamin, a história da cultura deve ser integrada à história da luta de classes” (SCHLESENER, 2019a, p. 122). Esse sistema de dominação social aqui entendido como a educação institucionalizada.

Desta perspectiva, a leitura de Walter Benjamin nos permite pensar dialeticamente o imediato dado. De acordo com Schlesener (2015), seguir identificando semelhanças, evidenciar as tensões que permeiam o mundo social, reconhecer o que se esconde sob as aparências, são algumas das sugestões que emanam do texto desse filósofo-poeta. Dessa maneira, a autora lembra seu conselho a propósito da análise do Surrealismo:

De nada nos serve a tentativa patética ou fanática de apontar no enigmático o seu lado enigmático, mas se deve ir além; só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano, graças a uma ótica dialética que vê o cotidiano como impenetrável e o impenetrável como cotidiano (SCHLESENER, 2015, p. 98 *apud* BENJAMIN, 1985, p. 33).

Assim, podemos compreender que o real não é o cotidiano imediato, mas o que ele esconde sob as aparências imediatas. Benjamin é “[...] um autor com a rara capacidade de vislumbrar no cotidiano o inusitado, o maravilhoso, o subversivo, como rememoração da infância ou como a vida na sociedade moderna” (SCHLESENER, 2015, p. 98).

Este será o nosso exercício, a partir da problematização da Lei 12.796/2013, que indicou a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, apresentar as bases teóricas que possibilitem pensar uma Educação Infantil de formação integral da criança à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin sobre infância, política e educação. Para tal, organizamos o presente texto em três capítulos.

No primeiro capítulo, retomamos brevemente a história da educação da classe trabalhadora no Brasil, buscando destacar a política de formação do trabalhador a partir da década de 1970 para suprir a demanda da escolaridade ao mercado de trabalho e as restrições que marcaram as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil nesse período.

No segundo capítulo, retomamos as principais políticas de Educação Infantil no Brasil, com o intuito de contextualizar e problematizar a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, no que diz respeito às questões estruturais e pedagógicas necessárias para garantir a qualidade na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, buscamos refletir sobre a relação entre política e educação expressa no pensamento de Walter Benjamin, especificamente sobre como a pedagogia burguesa serviu para moldar a educação da classe trabalhadora. Nesse capítulo, tratamos também do conceito de criança, infância e educação em Walter Benjamin buscando compreender a infância como o mundo perceptivo da criança, que é ainda portadora da faculdade mimética, ou seja, traz consigo os traços da geração anterior e se confronta com eles, ao mesmo tempo em que é submetida a uma ordem lógica e vai sendo gradativamente adaptada no processo de educação contemporânea. Dessa maneira, apontamos a possibilidade de romper com o modelo burguês de Educação Infantil para se construir uma educação a partir da experiência mimética da criança (do que ela é e não do vir a ser).

Nas considerações finais, retomamos os principais pontos apresentados para confirmar a tese de uma nova Educação Infantil pensada a partir da contribuição dos escritos filosóficos de Walter Benjamin sobre infância, política e educação. Pois, na perspectiva benjaminiana, ou se criam as condições de possibilidades do novo, ou se ficará na barbárie instituída e na repetição eterna do mesmo.

1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Para contextualizar a temática da presente tese, inicia-se uma reflexão sobre a política de educação no Brasil, a partir de 1970, quando a formação para a classe trabalhadora buscava suprir a demanda do mercado de trabalho pela mão de obra qualificada, bem como as restrições que marcaram as políticas públicas voltadas à Educação Infantil (EI).

Ressalta-se que tais políticas educacionais têm referência nos princípios da modernidade e especialmente da racionalidade técnica, porém, não podemos deixar de destacar que a história da educação brasileira perpassa pelo pressuposto de um horizonte utópico que alimenta as lutas dos educadores por mudanças estruturais, a fim de garantir um desenvolvimento democrático e pleno na educação frente aos entraves que ocorrem no plano político. Sobre isso, Fernandes (2014, p. 23) observa que

As lutas começaram pelos projetos de Leis que sustentavam mudanças significativas na formação educacional, principalmente em relação à conscientização e à reflexão dos indivíduos sobre a sociedade. Muitas vezes esses projetos de Lei não ganharam a plena vigência ou não se concretizaram como Lei porque os grupos sociais em disputa atuaram como *lobbies* ou “forças ocultas” que, na estrutura do Estado, visam a garantir interesses envolvidos (grifos da autora).

Nesse sentido, procuraremos mostrar a relação entre o modo de produção capitalista e as políticas de educação no Brasil. Salientamos que esta análise se faz necessária para compreender que nosso objeto de estudo está envolto em um emaranhado de acontecimentos sócio-político-econômicos dos quais resultam a realidade da Educação Infantil brasileira, ou seja, as condições da educação da criança pequena em nosso país são resultantes de questões que tocam a área econômica, política e social. Questões essas reconhecidas pelo movimento de luta da classe trabalhadora, a partir da década de 1970, ao entender sua importância e apontar os grandes desafios para se efetivar uma educação de formação integral da criança, ainda presentes na atualidade.

Busca-se compreender, então, como a luta de classes pode ser efetivada no âmbito da elaboração das políticas públicas e como estas se efetivam no

âmbito educacional. Dessa maneira, pretendemos elaborar a crítica à concepção pós-moderna de educação para a classe trabalhadora na formação das habilidades e competências para o capital humano numa formação técnica e racional em detrimento da formação humana integral e omnilateral¹, necessárias à transformação da realidade.

A formação humana integral confronta a herança histórica dominante do pragmatismo, tecnicismo e do economicismo, de formação unilateral, cujo fim é formar o cidadão produtivo para o mercado de trabalho. A formação integral, pelo contrário, conforme observa Frigotto (2012), pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, “[...] mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos” (FRIGOTTO, 2012, p. 268). A isto o autor explica que o trabalho é a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, parte constituinte da educação omnilateral², conforme veremos adiante.

Para refletir sobre a política de educação para a classe trabalhadora, encontramos importantes contribuições teóricas nos estudos de Saviani (2013), Shiroma et al (2011); Freitas (2018); Laval (2019); Cury (2017; 2002); Kuenzer (2010); Frigotto (2012); Ciavatta (2014), entre outros.

Primeiramente destacamos as duas correntes educacionais anunciadas pelas manifestações pedagógicas do início do século XX, uma metodológica e outra doutrinária, ambas confiantes na educação como meio para transformar a sociedade. A primeira, corresponde ao respeito à atividade livre e espontânea da criança. Porém, como observa Anibal Ponce (1986), o respeito à personalidade da criança, não deve ser entendido no sentido individualista,

¹ Educação omnilateral significa a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Conforme Frigotto (2012), essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

² Frigotto (2012) mostra que os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical (que vai à raiz), são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács. Nestas análises, fica explícito que até o presente momento os seres humanos viveram a sua pré-história porque o desenvolvimento dos sentidos e das potencialidades humanas esteve obstruído pela cisão em classes sociais antagônicas e pela exploração de uma classe sobre as demais.

porque o objetivo da nova didática consistia em substituir o trabalho escolar individual pelo trabalho coletivo. A segunda, doutrinária, segundo o autor, extrai dos mesmos postulados da corrente metodológica: “[...] se se admite que a criança deve ser respeitada no que tem de mais íntimo, é lógico que se obtenha do Estado a autonomia do ensino” (PONCE, 1986, p. 167). Essa corrente pressupõe, portanto, uma confiança absoluta na educação como meio de transformar a sociedade.

Entretanto, Ponce (1986) observa que essa confiança na educação como uma alavanca da história, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe um desconhecimento absoluto da realidade social, uma vez que, de acordo com o autor, a educação ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa senão um reflexo necessário dos interesses e aspirações dessas classes:

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias (PONCE, 1986, p. 169).

Diante dessa observação, questionamos sobre o sentido da educação para a classe trabalhadora e para a classe burguesa dominante: Qual o objetivo da educação do ponto de vista burguês senão formar para o trabalho no modo de produção capitalista? Qual o objetivo da educação para a classe trabalhadora senão a formação para a emancipação do trabalho no modo de produção capitalista? Se a classe trabalhadora não tem acesso a uma educação emancipadora, integral, omnilateral, e sim a uma proposta neoliberal que tem como objetivo jogar parte dos trabalhadores para um trabalho simples e cada vez mais explorado, quem terá acesso ao mercado de trabalho se este está recebendo cada vez mais tecnologia? A burguesia tem acesso. É formada para dirigir o trabalho.

Nesse sentido, não podemos esquecer que a emancipação do trabalho no modo de produção capitalista exige um novo projeto societário, um projeto socialista, tal como destaca Frigotto (2012), que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista: “[...] um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil” (FRIGOTTO, 2012, p. 269). O autor ainda destaca a lição de Marx (2008), para que o homem possa realizar todo o seu potencial emancipatório de vida, é preciso, antes, que ele liberte todas as instâncias sociais, a ciência entre elas, da força destrutiva do capital, o que só poderá ser feito pela classe dos que vivem do trabalho.

Schlesener (2009) nos instiga a pensar nos limites das políticas públicas quando questiona sobre a estrutura de uma escola para os filhos da classe trabalhadora: é possível pensar a escola como meio de emancipação ou ela apenas prepara para o trabalho? A esta questão, a autora observa que, no Brasil, temos um sistema escolar delimitado por políticas públicas que objetivam concretizar determinado projeto político e econômico do qual: “[...] a escola forma para a vida na estrutura social vigente e, quando acentua a preparação para a cidadania, refere-se ao cidadão nos limites da democracia burguesa” (SCHLESENER, 2009, p. 162). Estes são os limites das políticas e dos programas de educação que visam formar o ‘cidadão para o trabalho’.

Tais políticas educacionais de formação para o trabalho se acentuaram de forma mais contundente a partir da crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970, conduzindo à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo, revisadas a partir de 1990 sob a nova teoria do capital humano.

Sobre esse processo de transformação do modo de produção capitalista e da educação para o trabalho, Saviani (2013, p. 429) mostra as diferenças entre um modelo e outro:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a

estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diferentemente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Nesse processo, a educação escolar para a classe trabalhadora ganha nova importância, pois, com a exigência da flexibilidade, o trabalhador deveria ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Sobre isso, o autor observa que se manteve a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, “[...] marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado” (SAVIANI, 2013, p. 429).

A teoria do capital humano³ surgiu no período dominado pela economia Keynesiana e pela política do Estado de bem-estar que preconizava o pleno emprego. Saviani (2013) destaca que a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. Observa que à escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, “[...] tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2013, p. 429).

De acordo com o autor, o significado da teoria do capital humano está pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. Porém, a partir da década de 1990, com a reconfiguração do mercado mundial, essa teoria ganha novo sentido, prevalecendo a lógica da satisfação de interesses privados, “[...]”

³ Formalizada por Schultz (1971), buscava mostrar que os países como o Japão, destruídos na Segunda Guerra Mundial, conseguiram reconstruir suas economias a partir do investimento na capacidade humana para o desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo de diversos países. Para Schultz (1971, p. 33): “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 *apud* SAVIANI, 2013, p. 430).

Vemos nascer as políticas de competitividade individual, das quais não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora, como observa Saviani (2013), é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha para adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. O que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar de desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano (SAVIANI, 2013, p. 430).

Sendo assim, observamos que a educação para a classe trabalhadora está pautada numa concepção produtivista, fragmentada e racionalista da qual o aluno tido como indivíduo busca constantemente essa formação para concorrer num mercado de trabalho que não cessa de renovar suas formas de empregabilidade.

Como observou Saviani (2013), a teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca pela produtividade na educação, “[...] Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo” (SAVIANI, 2013, p. 430). Nesse processo, vemos aflorar a privatização da educação pública, conforme buscamos demonstrar no próximo item.

1.1 A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A partir de 1970, assistimos nascer no campo educacional as primeiras adesões às diretivas internacionais do capital financeiro formulados nas diretrizes para a educação da classe trabalhadora brasileira. Sobre essas políticas, temos a contribuição de Shiroma *et al* (2011) referente à análise da reforma educacional da década de 1990, da qual as autoras destacam que, por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convidou a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que, ‘se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal’. As orientações encaminhadas pelas agências financiadoras internacionais faziam parte de uma ação global. Conforme tal ação, sugeria-se aos Estados Nacionais a assunção de um novo papel, no qual deveriam deixar sua posição de Estado que promove o bem-estar social para assumir a condição de Estado mínimo. Um olhar mais aprofundado sobre essa condição de Estado mínimo nos permite inferir que o Estado se fez mínimo apenas no que concerne ao bem-estar social, continuando grande e forte no processo de regulação da sociedade civil.

Nessa conjuntura, as empresas foram estimuladas a contribuir e desenvolver ações educacionais das mais diferentes modalidades, não raro com apoio financeiro governamental, como ocorreu nos diversos programas educacionais como o PROEDUC (Programa de Educação para a Competitividade) e PLANFOR (Plano Nacional de Requalificação do Trabalhador) entre outros. Sobre essas iniciativas, Shiroma *et al* (2011, p. 97) questionam o real objetivo dos referidos programas:

Pode-se perguntar: por que, ciente dos déficits educacionais, o Estado destina recursos públicos às empresas e não às escolas? Qual a lógica subjacente a esse projeto? Como vimos, partilhando das recomendações internacionais, o governo brasileiro procurou articular um grande consenso nacional envolvendo empresários e trabalhadores em torno de novos requisitos educacionais, demandados tanto pela produção quanto pela sociedade. Mais que isso, pretendia desvencilhar-se da imagem de Estado promotor de bem-estar social, de resto pouco realizada, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transformar-se em Estado avaliador e articulador de políticas. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no “ramo” educacional. No caso de empresas, a moeda de troca era o financiamento imediato e, no caso dos trabalhadores, a moeda era a

possibilidade de aquisição de empregabilidade, equivale dizer, menos vulnerabilidade no mutante mercado de trabalho.

O discurso criado a fim de promover a mercantilização da educação foi se difundindo pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Nessa perspectiva, Shiroma *et al* (2011) lembram que, no início dos anos 1990, uma vasta campanha de divulgação de estatísticas escolares intentava convencer a opinião pública de que o analfabetismo e o alto grau de repetência e evasão escolar no país deviam-se à falta de eficiência no sistema público. Ao mesmo tempo, apresentava, segundo as autoras, a qualidade total como estratégia para melhorar resultados e promover a excelência tanto das empresas quanto na educação, uma vez que: “[...] A iniciativa privada, que há mais tempo se orientava por esses princípios, tornou-se assessora da reforma educacional que se implantaria no país” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 97). Aproveitando o momento, várias empresas inauguraram parcerias com as escolas públicas e privadas, assegurando a gestão desde a Educação Infantil até o ensino superior.

Cumprir destacar que o sentido de público e privado só se torna inteligível na época moderna, com o advento do capitalismo que utiliza tais termos para mascarar o exercício do poder do Estado por uma classe, em seu próprio benefício, tal como observa Lombardi (2005, p. 79): “[...] jogando uma cortina de fumaça sobre as relações sociais, como se o Estado moderno fosse um bem comum e o exercício administrativo fosse para o bem de todos”.

Também Sanfelice (2005) mostra que, na medida em que o Estado não é neutro e se destina a atender os interesses da classe dominante, escola pública e escola estatal não são equivalentes, quando se entende por público o que pertence a todos, aberto a qualquer pessoa. Para o autor, embora grande parte da historiografia tenha consagrado a terminologia ‘educação pública’ como sinônima de ‘educação estatal’, é preciso considerar que:

Rigorosamente, escola estatal não é pública e não poderia sê-lo numa sociedade assentada na propriedade privada dos meios de produção e que, numa sociedade de classes como a nossa, os fins últimos da educação não transcendem os limites do próprio capitalismo (SANFELICE, 2005, p. 184).

A relação público privado no campo da educação brasileira, foi direcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que induziu as mudanças nas responsabilidades financeiras dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis. No mesmo período, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Bem articulados, esses mecanismos mostram os direcionamentos do governo em relação à política educacional na época, tal seja, encaminhar os gastos para o Ensino Fundamental como estratégia de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, de modo que um certo tipo de controle fosse mantido pelo governo, além de direcionar parte da estrutura da Educação Infantil para a iniciativa privada.

Diante dessas constatações, Shiroma *et al*, (2011) desenvolvem importante análise dos resultados da mercantilização do ensino desde a educação básica até o ensino superior no Brasil. Sobre a Educação Infantil, as autoras destacam que, após a LDBEN 9.394/96, a educação das crianças de 0 a 6 anos foi incorporada à educação básica, transformando rapidamente a demanda nos cursos de Pedagogia e na pesquisa, fazendo alargar o número de instituições privadas de formação do pedagogo e de Educação Infantil. Outros problemas são identificados pelas referidas autoras nas políticas públicas para o ensino fundamental, as quais foram definidas, no período, a partir da constatação de que a compulsoriedade não tinha sido completada pelas crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série:

O MEC avalia que as vagas seriam suficientes se não houvesse tanta repetência. Embora não se tenha alcançado a universalização do fundamental, considera-se desnecessário expandir a rede pública de ensino alegando que para resolver devidamente essa questão é prioritário melhorar a articulação entre o governo federal, os estados, os municípios e as ONGs. Desse modo, suas ações poderiam restringir-se à promoção da eficiência e qualidade desse nível de ensino, estimulando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem que, em 1998, atenderam a cerca de 1,2 milhão de alunos (SHIROMA *et al*, 2011, p. 76).

Sobre a política do ensino médio, em 1997 o governo, por meio do Decreto 2.208, separou o ensino médio e técnico, produzindo para cada um diretrizes e currículos específicos, regidos pelo princípio da flexibilidade, adotou o ensino

modular cujo objetivo era oferecer maiores oportunidades de entrada e saída do sistema, tendo em vista a empregabilidade dos alunos. Eis aqui a teoria do capital humano, flexibilidade e empregabilidade. Assim, Shiroma *et al* (2011) observam que a separação entre o ensino médio e técnico parece ter respondido mais de um interesse, além de transformar parte do ensino em estritamente profissionalizante de caráter terminal, e manter a outra parte na educação básica; atribuiu, novamente, ao setor privado a incumbência de responder pela formação geral da força de trabalho com recursos públicos:

O governo esclarece que só destinará recursos para a expansão de prédios e instalações mediante contra partida de outros recursos que as escolas granjearem. Os convênios com empresas e as vendas de serviços crescem assustadoramente nesse nível de ensino. Cumpre destacar que o cofinanciamento transfere parcial ou totalmente a gestão de projetos às empresas que os financiam, ou seja, como patrocinadoras acabam definindo e administrando os projetos que lhes interessam, utilizando equipamentos, professores, técnicos e alunos das escolas públicas (SHIROMA *et al*, 2011, p. 77).

Observamos que dessa forma os cursos técnicos cumprem a função, além da formação técnica, de não onerar o ensino superior. Com isso, o próprio MEC assume que será cada vez mais urgente a criação de cursos técnicos de nível pós-médio, “[...] uma vez que grande parte dos egressos do ensino médio tem como principal expectativa sua inserção ou a permanência no mercado de trabalho” (Relatório EFA 2000, MEC/ INEP, 1999 *apud* SHIROMA *et al*, 2011, p. 77). Essa estratégia transfere para o aluno a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho. A isso Saviani (2013, p. 431) chama de ‘pedagogia da exclusão’:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, as suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Nesse sentido, podemos avaliar, tal como Shiroma *et al* (2011), que o terreno da crítica à política educacional brasileira dessa década é pantanoso. Seu caráter movediço deve-se principalmente ao fato de que a retórica do governo se assemelha aos discursos elaborados por técnicos de organismos multilaterais, empresários, intelectuais, entre outros. Novamente, o ideal de futuro promissor se revela nesse discurso, justificando-se a reforma educacional como portadora do progresso econômico do país.

Sobre esse pressuposto, as referidas autoras destacam a função ideológica contida na responsabilização da população pela situação do país na economia globalizada disseminada pela ideia de que: “[...] o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação” (SHIROMA *et al* 2011, p. 93). Nessa ordem, constrói-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas, mas “[...] ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 62).

Para Freitas (2018), essa ideia está contida nos pressupostos do neoliberalismo, onde o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria organização empresarial, tomada como modelo racional de organização, apaga a historicidade das instituições e transforma-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços como saúde, educação, segurança, previdência etc. Para o autor, essa concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. “[...] Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado” (FREITAS, 2018, p. 49). Visto aqui como uma grande empresa.

Freitas (2018, p. 50) destaca, também, que a modalidade de privatização, acentuada pela terceirização das escolas, tem sido diferenciada indevidamente dos processos de privatização. O autor observa que esta ideia foi incorporada por sociais-democratas de direita e de esquerda, assumindo erroneamente a concepção de que ‘publicizar’ a educação estatal, à moda ‘não estatal’, não seria privatizar. Sobre isso o autor explica que:

A distinção entre “privatização” e “publicização” aparece na proposta de reforma do Estado feita por Bresser-Pereira (BRASIL, 2005) no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como na “publicização” a escola é “concedida à gestão privada” (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização. Argumentam ainda, que a concessão à iniciativa privada se faz em um ambiente de “regulação” feita pelo Estado que disciplina as atividades das organizações sem fins lucrativos prestadoras de serviço. (FREITAS, 2018, p. 50 grifos do autor).

Contrariamente, o autor argumenta que não existe ‘meia privatização’, não existe ‘quase’ mercado, e observa que, uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja: “[...] sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial” (FREITAS, 2018, p. 51). Observa ainda que, a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em forma de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras, retirando as escolas do âmbito do controle público.

O controle político e ideológico se encontra no centro da teoria do capital humano. Conforme Laval (2019), hoje, o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do capital humano. De acordo com o autor, as teorias, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria, conforme aponta:

Os economistas designam como capital humano ‘o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos’. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo (LAVAL, 2019, p. 51 grifos do autor).

Essas ‘vantagens individuais’ aparecem no documento da OCDE (2001) no qual se destaca que o capital humano reúne os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico. Sobre isso, Laval (2019)

observa que essa concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, “[...] não só porque propõe uma estratégia de ‘crescimento duradouro’, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os ‘decisores’ de hoje” (LAVAL, 2019, p. 51 grifos do autor).

Além disso, o autor mostra que essa noção tem a vantagem de traduzir o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego e justificar a maior seletividade dos empregadores em período no qual a inflação de títulos tende a fazer crescer a importância dos componentes ‘informais’, sobretudo a origem social, na análise da ‘empregabilidade’ dos assalariados.

De acordo com Jamil Cury (2017), essa razão engendra e supõe um sistema de produção de relações econômicas que, forçados pela concorrência mundial, os Estados buscam trazer para si vantagens competitivas. Desse modo, postula-se uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades exigidas por ele. Boa parte de tais exigências passa a ser solicitada da educação porque, afinal, uma ‘sociedade do conhecimento’, calcada na competição, exige conhecimentos de base, competências e habilidades próprias da realidade existente. Com isso, buscam-se parâmetros de qualidade da educação para sustentar a competitividade econômica entre os países:

É certo que a educação escolar se expandiu no mundo todo, generalizando o ensino fundamental e, em muitos países, o ensino médio. Essa realidade de acesso alargado também se deu no Brasil. Se a atratividade em disputa entre os países é consequência da globalização e se a generalização da escola se deu, ainda que diferencialmente, entre os países, então a busca de modelos de comparação entre os sistemas nacionais é uma consequência. E, para tanto, seriam necessárias referências, tais como avaliações em larga escala, que dessem sustentação à comparabilidade na denominada ‘sociedade do conhecimento’ dentro de cada país e entre países (CURY, 2017, p. 29 grifos do autor).

Tais diretrizes seguem os parâmetros de referência da qualidade dos conhecimentos, habilidades e competências ditados pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (UNESCO). Dos quais, o “Relatório para a UNESCO da

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1998), sobre a noção de qualificação e de competência na indústria, dispõe:

Especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (UNESCO, 1998, p. 93 grifos do autor).

Dessa forma, observamos que a integração econômica e a valorização da educação básica para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, tornando as contradições inevitáveis. Isso ocorre porque, como bem observa Laval (2019), os próprios fundamentos da escola e da universidade são abalados quando elas têm de atender, sem mediação e sem demora, às mais prementes exigências econômicas:

Por mais ilusória que fosse sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classes, a educação humanista, ao visar o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, tinha como objetivo a emancipação intelectual e, como referência ideal, um homem completo, para o qual o trabalho não era ocupação exclusiva da vida (LAVAL, 2019, p. 64).

Na era neoliberal, ao contrário, o autor observa que a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do ‘ativo’ cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. “[...] Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia da libertação” (LAVAL, 2019, p. 64-65). Dessa maneira, a partir do próximo item, procuramos mostrar a transformação do princípio educativo do trabalho e as contradições existentes nas políticas educacionais de formação para o trabalho na sociedade capitalista a partir das políticas neoliberais que prevaleceram no Brasil desde a década de

1990, consolidando um processo de mudança nas relações e no sentido do trabalho de acordo com os interesses econômicos internacionais.

1.2 A FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO E A TRANSFORMAÇÃO DO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO HOMEM

As mudanças estruturais no processo produtivo seguidas da fragmentação do trabalho alteraram o significado do princípio educativo, juntamente com a mudança do significado do trabalho. Tal reflexão está fundamentada nos textos de Marx, por isso parte-se da premissa de que não é possível pensar o homem sem pensar o trabalho:

O homem, como criador de valor de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2008, p. 64).

Então, tendo o trabalho como categoria fundante, pode-se conceituá-lo como uma atividade histórica: “[...] um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio natural com a natureza” (MARX, 2008, p. 64). Conforme exemplifica:

Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente [...] os elementos componentes do processo de trabalho são: atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho [...] O processo de trabalho [...] é a atividade dirigida com fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana [...] sendo antes comum a todas as formas sociais (MARX, 2008, p. 211- 212- 218).

O significado de trabalho desenvolvido por Marx é a fonte de existência. A criação da vida humana. Conceito este desenvolvido nos *Manuscritos Econômico Filosóficos* (1844), nos quais o trabalho assume diferentes formas.

Entretanto em determinadas condições sociais este intercâmbio com a natureza assume a forma de um trabalho alienado⁴, pois se realiza no interior de uma formação social dividida em classes. No modo de produção capitalista o produto do trabalho adquire a forma de mercadoria, ou seja, o produto do trabalho não é apenas o valor de uso, mas também o produto para ser trocado no mercado – o valor de troca.

Portanto, na forma social capitalista, analisada por Marx, a produção não está voltada para a satisfação imediata das necessidades, mas para a troca. Esta nova forma de produção acarretará um conjunto de transformações resultando na transformação das relações sociais. Uma das características resultantes dessas relações sociais voltadas a produção social de mercadorias será o fetichismo da mercadoria:

O caráter misterioso da mercadoria não provem do seu valor-de-uso, nem tampouco dos fatores determinantes do valor. [...] A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos se tornam mercadoria, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos (MARX, 2008, p. 93 - 94).

Nessa relação, Marx trata da alienação, não só do objeto do trabalho simplesmente, mas como esta resume a alienação da própria atividade do trabalho. Nesse estranhamento, o homem fica alienado da sua vida como membro da espécie humana, o que vai inferir nas relações sociais dos meios de produção.

⁴ Em seus estudos de economia política de 1844, publicado postumamente nos *Manuscritos Econômico Filosóficos*, Marx desenvolveu a categoria de trabalho alienado para designar a cisão originária do trabalhador e o produto do seu trabalho que adquire uma autonomia, uma objetividade própria ao trabalhador. Da qual, o produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma *objetificação* do trabalho.

A fragmentação do trabalho, transforma o homem e a vida em sociedade, imprimindo questões relativas à própria formação do trabalhador. Sobre estas questões, Acacia Kuenzer (2010) destaca que a divisão do trabalho não tem sua origem na divisão técnica, mas sim na necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção, o que para a autora, se traduz na divisão entre teoria e prática expressa na divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação.

A autora observa que a superação dessa dualidade não é uma questão a ser resolvida por meio da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade. “[...] A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho” (KUENZER, 2010, p. 863). Nesse sentido, a referida autora desenvolve importante análise sobre as dificuldades de se construir uma proposta de qualidade para a formação dos jovens trabalhadores:

Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, é preciso reafirmar que o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais. Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o ensino médio integrado, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista. Embora a dualidade estrutural seja instituída pela natureza do capitalismo, há, contudo, mudanças na forma de objetivação desta categoria, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir do novo regime de produção flexível, que impactam significativamente a concepção do ensino médio para os jovens trabalhadores (KUENZER, 2010, p. 863).

Sendo que a proposta de ensino médio integrado buscava além do conceito de formação integrada, articular o ensino médio e educação profissional, como também recuperar, no atual contexto histórico, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária. Essa foi a bandeira de luta da classe trabalhadora e seus intelectuais na disputa por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação na década de 1980, porém perdida na aprovação da Lei 9.394/96. Tal concepção carrega a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes

sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública, conforme explica Ciavatta (2014) a partir da seguinte citação:

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p.144 *apud* CIAVATTA, 2014, p. 197).

Dessa forma, a autora concebe que, se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Assim, é preciso mudar as condições em que essa necessidade se constitui, como uma obrigação ética e política para garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos:

Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária* (CIAVATTA, 2014, p. 198 grifos da autora).

O conceito de escola única do modo como foi desenvolvido por Gramsci, só é possível numa realidade social na qual se instaurem novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. Sobre essa relação, Schlesener (2009) nos instiga a pensar em propostas inovadoras que permitam iniciar mudanças no sistema escolar:

A escola, na sociedade burguesa, atua como formadora de um modo de ser conformista e adapta a criança e os jovens a uma estrutura linear e homogênea de sociedade. Por que não poderia renovar suas práticas e métodos de aprendizagem para mostrar as contradições que permeiam uma educação fundada em um ideal de cultura e civilização burguesa, formando novos hábitos, renovando a cultura e os costumes? Tal mudança suporia entender o conhecimento e o ensino como processo dinâmico de formação do indivíduo nas instituições sociais por meio da interação individual-coletivo e pelo nexo dinâmico entre pensamento e ação. Não significa que a escola seja o ponto de partida de mudanças sociais radicais, mas sim que ela é um dos

mecanismos de formação do homem e, inserida em processos mais amplos de organização política, poderia contribuir para mudanças radicais (SCHLESENER, 2009, p. 123).

As relações pedagógicas internas à escola refletem as condições sociais postas em determinado momento histórico, do qual a prática educativa escolar expressa e desenvolve aspectos da vida social e política, sofre sua influência e contribui para sua mudança. Tal como explica Schlesener (2009, p. 124):

A escola única apresenta-se como uma escola democrática, cujos princípios e organização visam à construção de uma nova sociedade na qual possa haver interação entre governantes e os governados e estes tenham as condições de também tornar-se governantes, a partir das condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido e ao desenvolvimento de suas capacidades e sua autonomia intelectual. Uma escola pública e gratuita para todos os jovens, sem distinção, nascida da colaboração entre mestres e alunos, de novos hábitos de disciplina e de atividade e perseverança no trabalho coletivo, do esforço conjunto de melhorarem a si próprios transformando o ambiente (SCHLESENER, 2009, p. 124).

Essa proposta inovadora de educação para o trabalho tem origem no conceito de formação omnilateral com base na educação socialista que pretendia formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica:

Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Na sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser entendido como produção da vida e passa a produzir riqueza. O ponto inicial é a divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção, neste o sentido do trabalho se altera na história da humanidade. Esse caráter do trabalho enquanto criador da vida, de acordo com Marx, vai ser mistificado na sociedade burguesa. A ideia de contrato de trabalho sustenta o trabalho como produtor de lucro, sobre isso há toda uma construção social até mesmo uma estrutura jurídica.

As relações tornam-se complexas no cotidiano naturalizando as relações de alienação, fetichismo e mercadoria. O modo como na sociedade capitalista a abstração continuamente faz com que percamos a dimensão do trabalho e da produção, produzindo um estágio cada vez mais difícil de perceber a extensão do trabalho enquanto criador de riqueza, pelo modo como se constroem as relações de trabalho, nos faz ter uma ideia abstrata da realidade. Nessa relação, o significado de trabalho útil, desenvolvido por Marx, desaparece na relação valor de uso valor de troca, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso.

Na concepção de Lassalle existe uma mistificação do valor do trabalho: ‘o trabalho como valor na sociedade capitalista se transforma em riqueza’, enquanto que para Marx o trabalho útil é necessário para a subsistência de todos. Na ideia de propriedade privada dos meios de produção, justifica-se a apropriação da terra por meio do trabalho, da qual a sociedade burguesa interpreta o trabalho dentro de determinados limites: “[...] o homem é dono do seu corpo” (LOCKE, 1963, p. 20) e, na medida em que ele trabalha a terra, tem o direito de se apropriar dela, pois é a extensão do seu corpo. Marx mostra aí que há uma mistificação na ideia de trabalho quanto ao valor de uso e valor de troca.

A convicção liberal burguesa de que o trabalho é a fonte de toda riqueza aparece em Smith em *A riqueza das nações*, na origem da discussão sobre meritocracia em que cada um consegue por si só. Entretanto, Marx mostra que a exploração do trabalho é a fonte de toda riqueza:

A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente na riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana. Essa frase pode ser encontrada em todos os manuais infantis e está correta, desde que se subentenda que o trabalho se realiza com os objetos e os meios a ele pertinentes. Mas um programa socialista não pode permitir que tais fraseologias burguesas possam silenciar as condições que, apenas elas, dão algum significado a essas fraseologias. Apenas porque desde o princípio o homem se relaciona com a natureza como proprietário, a primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, apenas porque ele a trata como algo que lhe pertence, é que seu trabalho se torna a fonte de todos os valores de uso, portanto, de toda riqueza. Os burgueses têm excelentes razões para atribuir ao trabalho essa força sobrenatural de criação; pois precisamente do condicionamento natural do trabalho segue-se que o homem que não possui outra propriedade senão sua força de trabalho torna-se necessariamente, em todas as condições sociais e culturais, um escravo daqueles que se apropriaram das condições objetivas do trabalho. Ele só pode trabalhar com sua

permissão, portanto, só pode viver com sua permissão (MARX, 2012b, p. 22).

A partir da propriedade privada dos meios de produção, o homem deixa de produzir a vida e passa a produzir riqueza para os donos da propriedade privada dos meios de produção, essa é a crítica de Marx ao *Programa de Gotha*: “[...] Na medida em que o trabalho se desenvolve socialmente e se torna, desse modo, fonte de riqueza e cultura, desenvolvem-se a pobreza e o abandono do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura do lado do não trabalhador” (MARX, 2012b, p. 24), ou seja, na sociedade capitalista o caráter social do trabalho se perde na medida em que o trabalhador já não é mais dono dos meios de produção. “[...] Na sociedade atual, os meios de trabalho constituem o monopólio da classe capitalista; a dependência da classe trabalhadora, que resulta desse monopólio, é a causa da miséria e da servidão em todas as suas formas”. (MARX, 2012b, p. 24).

Dessa forma, Marx desenvolve uma discussão em torno dos conceitos abstratos do pensamento liberal, os quais não pressupõe a realidade concreta. O pensamento liberal é construído de tal forma que esconde essa realidade, esconde o interesse de classe, neste a verdade é tida como universal. O pensamento de Marx mostra os interesses de classe e, nesse sentido, os limites do pensamento liberal da proposta de Lassalle, pela crítica ao conceito abstrato de trabalho sobre o fruto da manutenção de toda sociedade, ele concebe as relações de trabalho de uma sociedade que não existiu ainda: “[...] A libertação do trabalho requer a elevação dos meios de trabalho a patrimônio comum da sociedade e a regulação cooperativa [*genossenschaftliche*] do trabalho total, com distribuição justa do fruto do trabalho” (MARX, 2012b, p. 24), dentro de uma proposta socialista e não de uma forma reformista como requer Lassalle.

Como demonstra a partir da análise da seguinte frase: “[...] ‘Elevação dos meios de trabalho a patrimônio comum’! O certo seria falar em sua ‘transformação em patrimônio comum’” (MARX, 2012b, p. 25 grifos do autor), na qual o termo ‘elevação’ corresponde ao caráter místico da palavra (uma coisa de espírito) em vez do uso do termo ‘transformação’ o qual remete ao sentido real concreto. Com isso, Marx mostra que historicamente as consequências desse

programa estão no Partido Social Democrata Alemão, que não atuava no sentido de uma transformação socialista.

Nos limites do direito burguês, o conceito de justiça também sobrepõe a desigualdade social. Desse, Marx observa que uma medida adequada divide de uma forma justa a produção, mas é uma forma sem conteúdo que instala a desigualdade social, assim, ele mostra que para superar a desigualdade elitista, a distribuição primeiramente deve ser desigual pra se conseguir uma igualdade, “[...] Mas essas distorções são inevitáveis na primeira fase da sociedade comunista, tal como ela surge, depois de um longo trabalho de parto, da sociedade capitalista” (MARX, 2012b, p. 28). Diante dessa afirmação, Marx avança em sua análise sobre o programa de Lassalle e desenvolve o conceito de democracia o qual corresponde à base do Estado Livre e neste a educação como direito igual.

Para o autor, “[...] o direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural, por ela condicionado, da sociedade” (MARX, 2012b, p. 28), pois ele destaca que na sociedade burguesa, o direito fica a critério do lugar que ocupa o indivíduo no trabalho. Por isso que a Educação popular universal e igual deve estar sob incumbência do Estado somente financeiramente, conforme explica:

Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita. *Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? ‘Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita’. A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam ‘gratuitas’ as instituições de ensino ‘superior’ significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos (MARX, 2012b, p. 37 grifos do autor).

Marx critica o direito burguês de educação sob a influência do Estado, destacando que o parágrafo sobre as escolas deveria ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Assim, ele condena a educação popular sob influência do Estado ao afirmar que:

Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um 'Estado futuro'; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012b, p. 38 grifos do autor).

Com isso, Marx mostra que o programa da corrente Lassalliana estava totalmente infestado da credulidade servil no Estado ou, conforme explica, “[...] consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo” (MARX, 2012b, p. 38), o Estado e a democracia.

A escola na sociedade capitalista tem o sentido de formar para o trabalho capitalista, não tem proposta emancipadora. Por isso, Marx concebe que a educação da classe trabalhadora deve ser financiada pelo Estado e controlada e organizada pela própria classe trabalhadora, tendo como princípio que o homem pelo trabalho transforma a natureza, o modo de pensar e produz cultura, assim, o trabalho está na raiz da sociedade. Dessa maneira questionamos: a escola, da forma como está organizada, pode contribuir para a emancipação humana? Qual o papel da educação para a emancipação humana, ou seja, para a emancipação dos meios de produção capitalista?

Para Gramsci, em *La prima pietra* (1980)⁵, artigo traduzido por Schlesener (2017), é necessário mudar de curso, é necessário dar ao programa de educação do povo um conteúdo real, derivado da consciência imediata e direta das suas necessidades e aspirações, dos seus direitos e deveres. Conforme postula o autor:

A história pedagógica demonstra que toda classe que empreendeu a conquista do poder tornou-se idônea mediante uma educação autônoma. A primeira emancipação da servidão política e social é aquela do espírito. O programa de educação do proletariado deve ser formulado e efetivado por órgãos que o próprio proletariado constituiu em defesa dos próprios interesses. Eu coloco primeiro esta nova ideia: a escola popular deve ser colocada sob o controle dos grandes sindicatos operários. O problema da educação é o máximo *problema de classe* e só pode ser resolvido sob o ponto de vista da classe, que

⁵ GRAMSCI, A. *La prima pietra*. In: GRAMSCI, A. **Cronache Torinesi** (1913-1917). Torino: Einaudi, 1980. p. 642-643.

é o único que permite a valoração proletária das instituições sociais e das Leis (GRAMSCI, 1980 *apud* SCHLESENER, 2017, p. 1036).

Nesse contexto, educar a classe trabalhadora ao maior nível intelectual significa entender que as novas características da luta de classes implicam enfrentar o dominador no mesmo terreno. Com isso, Schlesener (2016) aponta a necessidade de se elaborar uma consciência crítica de classe e a sua própria concepção de mundo, a fim de reinterpretar todo o passado cultural a partir de uma perspectiva mais abrangente da realidade:

Embora a abordagem suponha a formação de uma identidade de classe, o conhecimento a ser produzido da perspectiva da filosofia da práxis não é um conhecimento a ser guardado e utilizado pela própria classe para uma nova forma de dominação, mas precisa ser coletivizado, o que significa torná-lo fonte de libertação para toda a humanidade. Essa questão torna-se fundamental, porque a fragilidade dos vencidos se determina pelo fato de que não possuem clareza de sua própria história, porque esta não tem uma narrativa organizada que evidencie suas práticas e interesses de classe (SCHLESENER, 2016, p. 91).

Essa formação se torna urgente na sociedade atual, pois o conhecimento vem se transformando cada vez mais em instrumento de poder e de aprofundamento das desigualdades sociais. Por isso a importância, de acordo com a referida autora, de as classes trabalhadoras terem acesso ao conhecimento historicamente produzido, o que significa “[...] ter acesso aos instrumentos de libertação da dominação capitalista, sem os quais torna-se muito difícil superar as limitações impostas e efetivar a construção de uma nova ordem social e política” (SCHLESENER, 2016, p. 91).

Conforme observamos, os pontos aqui apresentados sobre a *Crítica do Programa de Gotha* de Marx suscitam questões fundamentais para refletir sobre as políticas de educação da classe trabalhadora no Brasil, pois as mesmas consistem num arranjo de interesses entre os organismos internacionais e programas neoliberais do Estado, distante do direito de formação integral do trabalhador, assim como veremos na constituição das políticas de Educação Infantil, a partir da década de 1970 no Brasil.

1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RESTRIÇÕES POLÍTICAS

Iniciamos esse subitem com uma breve revisão histórica sobre o contexto de implantação da Educação Infantil no Brasil, do qual Kuhlmann Jr. (2000) desenvolveu um importante estudo sobre o período que compreende a partir da década de 1970, quando os movimentos sociais ganharam força no país.

Desse período, primeiramente, é importante destacar a atuação dos organismos internacionais nas políticas de Educação Infantil, dos quais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. Esta, de acordo com o referido autor, trazia a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo “[...] apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade, que certamente influenciou a elaboração do Plano do Departamento Nacional da Criança de 1967” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Além de solucionar os problemas da pobreza, era depositada na Educação Infantil a solução das altas taxas de reprovação no ensino primário. Como estratégia, o Ministério da Educação passou a se ocupar da educação pré-escolar, contida no Plano Setorial de Educação e Cultura elaborado durante o governo militar:

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade ‘sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: “Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas” (VIEIRA, 1986, p. 272 *apud* KUHLMANN JR., 2000, p. 11 grifos do autor).

Projetava-se sobre a infância a solução dos problemas sociais. Porém, somente a implantação das políticas sociais não foi capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país. Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar,

direcionando os embates entre as diferentes concepções educacionais, família e instituição educacional para a infância.

Conforme Kuhlmann Jr. (2000), as instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, superando os limites da estrutura familiar. “[...] As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos (KUHLMANN JR., 2000, p. 11), visto como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho.

A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos:

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

O reconhecimento dessa instituição como espaço de educação, também para as crianças da classe média, fez nascer os embates entre as concepções de educação e assistência. Dessa maneira, o autor mostra que a defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil, pois,

Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da*

submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza (KUHLMANN JR., 2000, p. 12 grifos do autor).

Parte desse contexto a ideia de que as instituições de Educação Infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe trabalhadora para se tornarem um direito da criança. No entanto, compreendemos que esses são direitos compatíveis, pois as instituições educacionais infantis não são um direito natural, mas sim uma conquista social e histórica.

Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, Art. 227, todas as crianças passaram a serem consideradas sujeitos de direito, “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988). De objeto de tutela para sujeito de direitos, de apenas crianças para cidadãos de pouca idade.

Do ponto de vista educacional, o atrelamento formal à educação no atendimento às crianças pequenas explicitado na LDBEN 9.394/96 marca a complementariedade de ações entre as instituições de Educação Infantil e a família. Além de dispor sobre a formação do profissional e a avaliação na educação infantil que assume um caráter de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A partir da década de 1990, desenvolvem-se estudos sobre a relação cuidado e educação da criança pequena, compreendendo toda ação educativa nas instituições de educação infantil. Entre eles vale destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Documento este que, embora visto como um avanço gerou controvérsias no meio acadêmico, pois,

Por um lado situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental (GUIMARÃES, 2011, p. 32).

Em 1999 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologaram as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs), de caráter mandatário, evidenciando preocupações

com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano, revisadas e atualizadas em 2009, publicadas em 2010, que orienta a Educação Infantil, até o momento.

Na busca de garantir espaços, rotinas e práticas com crianças pequenas, o MEC organizou em 2006 os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esta etapa da educação. Mais recentemente, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que incorporou a primeira etapa da educação básica, através dos princípios e concepções de Infância e educação Infantil presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2010). O conjunto e os objetivos dos documentos citados serão apresentados no capítulo dois deste estudo.

Sobre as restrições políticas que ferem o direito da criança a uma educação de qualidade, com consequências reais, pedagógicas e conceituais, registramos a reconfiguração da Educação Infantil a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração e estabeleceu o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Sendo que a creche permaneceu atendendo as crianças de 0 a 3 anos de idade e, a pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos.

Como desdobramento de tais Leis, em 2009 a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b) previu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, além de ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Sendo que em 2013, a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013) alterou diversos dispositivos da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), reafirmando o disposto na EC, e indicando o ensino obrigatório, dos 4 aos 17 anos de idade. Sob o discurso da universalização da Educação Infantil, a Lei reforça a obrigatoriedade de poder público em ofertar as vagas e a responsabilidade das famílias de efetuarem as matrículas na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade, prevista para o ano de 2016.

Nesse panorama, não podemos esquecer das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, promulgado entre 2014-2024, que encerram múltiplos e complexos desafios na observância do cumprimento da referida Lei 12.796/2013. Conforme destaca Jamil Cury (2017, p. 30):

Um Plano, ousado como esse, é uma montagem complexa que corresponde ao enorme aparato institucional da educação escolar brasileira, aí compreendido o federalismo e suas decorrências. Se esse Plano nasceu de uma perspectiva de que cabe ao Estado junto com a sociedade civil garantir o direito à educação, não podemos esquecer-nos do outro lado da moeda, que é a presença dessa nova racionalidade para o mundo, e de que ela tem papel significativo na imposição de limites a esse direito.

Assim, as metas 1, 2 e 3 do PNE referentes, respectivamente, às três etapas da educação básica vislumbram a consecução do que foi antes determinado pela referida EC nº59/2009. Mesmo para a faixa etária não considerada obrigatória (0 a 3 anos), pretendia-se ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento dessa população até o final da vigência do PNE. Porém, nenhuma referência foi feita à esfera pública. Tal omissão, associada aos aspectos do financiamento, traz sérias consequências para a questão da relação público e privado na Educação Infantil, além de retomar a antiga dicotomia cuidado e educação.

A definição de metas de expansão da oferta pelas redes públicas nesta etapa transformou-se em estratégia e, portanto, remetida a um tempo e processo não definidos. Destaque deve ser dado à estratégia de se diminuir a desigualdade educacional produzida pela desigualdade social. É compreensível que um documento específico da educação remeta-se prioritariamente à desigualdade educacional e não necessária e diretamente às respectivas determinações estruturais desta desigualdade que se manifestam de imediato, nas condições sociais da maioria da população brasileira (RAMOS, 2016, p. 6).

Essa estratégia ratifica novamente a ideia da educação como balizadora dos problemas sociais. Porém, observamos uma estratégia dual e excludente da qual suas determinações estruturais podem naturalizar a desigualdade social e apostar em supostos mecanismos de ascensão proporcionada pela escola aos velhos moldes da Teoria do Capital Humano, renovada pela Pedagogia das Competências, desde a Educação Infantil e ensino fundamental. Conforme Ramos (2016, p. 7):

Enquanto o primeiro teria como propósito a socialização da criança, a preparação para a alfabetização, a introdução da criança na cultura letrada, etc., o ensino fundamental visa consolidar a formação em termos das letras, das artes, da ciência e do prosseguimento de estudos para o ensino médio. Atualmente, ainda que essas finalidades possam ser vistas com relativa clareza, vemos a centralidade que tem adquirido o desenvolvimento de competências socioemocionais e pré-cognitivas, como pode ser visto no referido documento do governo brasileiro, além de outros nacionais e internacionais sobre a educação, difundidos por suas respectivas organizações, a exemplo de Unesco, OCDE, Instituto Ayrton Senna e Todos pela Educação.

Historicamente, a infância tornou-se objeto de disputa por também se projetar nela os ideais de progresso para o futuro, o vir a ser. Fato que torna a luta pelo direito à educação ainda mais árdua, já que não se trata somente da universalização da educação básica, “[...] mas também de se discutir que infância, que adolescência, que juventude se quer” (RAMOS, 2016, p. 7) e, por decorrência, que educação se quer para determinada sociedade.

A Educação Infantil, direito da criança e da família e dever do Estado, tornou-se a primeira etapa da educação básica da educação nacional, a partir da LDBEN 9.394/96. Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial, sendo agora de responsabilidade financeira e administrativa dos municípios. Contudo, tal responsabilidade deve ser, de acordo com o Art. 30, VI e com o Art. 211, § 1º da Constituição Federal, compartilhada com a União e os estados.

A União define e articula políticas de âmbito nacional, tendo a obrigação de atuar de forma redistributiva e supletiva para a efetivação da oferta educacional às diferentes etapas da educação básica e garantia de um padrão mínimo de qualidade, devendo agir em colaboração com os demais entes federados, estados e municípios, para a viabilização desse direito.

Cury (2002) observa, entretanto, que os dados estatísticos, as análises das associações de municípios e mesmo os trabalhos de pesquisa acadêmica dos programas de mestrado e de doutorado e de instituições especializadas vêm demonstrando que tal partilha financeira não está ocorrendo e, assim, o ônus da Educação Infantil tem ficado a cargo somente dos municípios. “[...] Trata-se, portanto, de claro recuo de entes estaduais e da União, implicados

obrigatoriamente na sustentação da oferta desta etapa da educação, e de transferência de ônus sem o devido respaldo” (CURY, 2002, p. 180).

Para o referido autor, a análise das políticas públicas dessa etapa da educação básica deve ter como objetivo enfrentar as políticas exaradas pela União, como também observar a realidade da Educação Infantil nos mais de 5.500 municípios distribuídos pelos 27 estados da Federação. A ausência de regulação da divisão de responsabilidades comuns entre União, estados e municípios dificulta a efetivação das políticas educacionais, interferindo na qualidade da Educação Infantil dependente de um financiamento próprio.

Temos como exemplo, a pesquisa de Lira e Drewinski (2020) sobre as estratégias do município de Guarapuava/PR. para atender ao disposto na Lei da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, no que se refere à oferta de vagas. Segundo as autoras, os dados do Censo Escolar oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), em 2013, eram atendidas, nas instituições públicas de Educação Infantil do referido município, 2.570 crianças e, em 2015, ainda segundo o censo, eram atendidas 3.344. Em comparação, as autoras consideram que os números evidenciam um aumento significativo de crianças atendidas, porém observam uma ligeira discrepância entre os dados provenientes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC e os dados coletados por meio do Censo Escolar:

No ano de 2013, segundo o censo escolar, as instituições públicas do município atendiam 1.642 crianças na pré-escola e, segundo a equipe da SEMEC, no ano de 2016, foram atendidas 1.895 crianças, cujo aumento pode ser atribuído à necessidade de universalizar o atendimento para atender a lei (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 11).

Porém, as autoras não identificaram na pesquisa, mudanças significativas nas estratégias adotadas pelo município entre 2014 e 2016, para a abertura de novas vagas na pré-escola, o que indica que as crianças de 4 e 5 anos estão sendo colocadas nas escolas de ensino fundamental.

Quanto à distribuição das crianças nas instituições, a equipe gestora do município ressaltou que existiam, no ano de 2016, 84 turmas de pré-escola em 40 escolas de Ensino Fundamental, sendo que, em 2015, essas turmas estavam em 32 escolas. Do total de 45 instituições de Ensino Fundamental do município, apenas 5 ainda não tinham turmas de pré-escola, mas, segundo a secretaria, isso aconteceria já em 2017. Tal estratégia adotada pelo município é preocupante, uma vez que as

crianças estão a ser retiradas das instituições de Educação Infantil (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 12).

Em pesquisa posterior, Lira e Deus (2020) observam que, segundo dados do Censo Escolar, do mesmo município, Guarapuava/PR., divulgados pelo Inep em 2018, 32% das crianças em idade de creche frequentavam uma instituição e, no caso das crianças da pré-escola, embora os índices indiquem acesso de 91%, as autoras questionam as condições dessa oferta, no que se refere o local de atendimento dessas crianças, da estrutura das instituições, do corpo docente, da jornada de atendimento e das práticas pedagógicas.

A estratégia de alocar as crianças da pré-escola em escolas de ensino fundamental ‘resolve’ o problema da abertura de novas vagas na instituição de Educação Infantil. Essa ‘solução’ nos leva a pensar que as políticas de Educação Infantil nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos de baixo investimento público, propugnados pelos organismos multilaterais no Brasil a partir da década de 1970, proveniente da influência da Unesco, Unicef e Banco Mundial.

Dessa maneira, buscamos, no próximo item, compreender a relação entre a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e os direcionamentos dos organismos internacionais, no que diz respeito a educação da criança pequena.

1.4 A RELAÇÃO ENTRE A LEI 12.796/2013 DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A Educação Infantil representa uma conquista social da classe trabalhadora, da qual a creche não representa somente um lugar de guarda das crianças, mas sim um espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Questionamos a quem interessa obrigar a matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade? Por que tal política não veio acompanhada do investimento necessário para a abertura de novas vagas na instituição de Educação Infantil para atender a pré-escola? Por que a Educação Infantil de 0 a 3 anos ficou de fora da universalização da educação básica, se ela representa a

primeira etapa da educação básica? Essas questões nos levam a pensar na relação da Lei 12.796/2013 com os interesses dos organismos internacionais, sobre a Educação Infantil em países subdesenvolvidos.

As políticas de Educação Infantil contemporâneas têm sido influenciadas por modelos ditos “não formais” com baixo investimento público. Como vimos anteriormente, essas propostas foram incorporadas no Brasil a partir da década de 1970, sob a influência especialmente da Unesco e do Unicef; e a partir dos anos de 1990, sob maior influência do Banco Mundial. Para refletir sobre essa relação, dialogamos com Rosemberg (2002); Lamare (2018); Campos (2013); Campos e Barbosa (2017).

Primeiramente, faz-se importante observar que a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) representou a redefinição da educação e apontou as diretrizes para a educação do século XXI. Desde então, as Agências Internacionais como Unesco, Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) vêm patrocinando eventos internacionais e elaborando diretrizes educacionais para os países da América Latina com o propósito de reduzir o analfabetismo e acabar com a violência e a pobreza.

Estudiosa dessa relação, Fúlvia Rosemberg (2002) desenvolveu pesquisas com base na análise de documentos oficiais brasileiros ou publicados por organismos multilaterais e de macrodados (censos demográficos e educacionais e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios/PNADs), entre os anos de 1980 e 2000. Dessa maneira, a autora aponta a Educação Infantil como um subsetor das políticas educacionais e de assistência à classe trabalhadora, portanto, integrada às políticas sociais. “[...] Caracterizo as políticas sociais como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2002, p. 29).

A partir dessa constatação, a autora retoma o processo de criação da política de Educação Infantil no Brasil destacando que, quando o Banco Mundial entra em cena nos anos 1990, este recupera propostas equivalentes às da Unesco e do Unicef dos anos 1970, desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma Educação Infantil democrática.

Nunca é demais lembrar que o final da ditadura militar foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Desta mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento 'criança pró-Constituinte'. Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2002, p. 40 grifos da autora).

Os direitos relativos à Educação Infantil foram inscritos na Constituição de 1988, tanto no capítulo da educação quanto no dos direitos à assistência. Como sabemos, a Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de trabalho feminino extradoméstico. Nesse contexto, foi elaborada uma nova proposta nacional de política de Educação Infantil, afastando-se do modelo 'não formal' a baixo custo e adotando metas de expansão com atendimento de qualidade. Tal documento traduziu em política setorial as diretivas constitucionais de Educação Infantil como direito à educação da criança de 0 a 6 anos de idade.

No entanto, temos observado que as políticas para a Educação Infantil no Brasil têm sido marcadas pelo contexto de profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, em que se propaga a ideia de que o papel dessas instituições destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de capacitação socioemocional ou como forma de precaver a sociedade com gastos assistenciais futuros.

Nesse sentido, Lamare (2018) desenvolve importante estudo sobre a relação entre a obrigatoriedade da pré-escola e o aprofundamento da participação do empresariado 'socialmente responsável' e dos organismos internacionais como formuladores de estratégias de implementação de políticas educacionais na Educação Infantil, do qual nos valemos em busca de identificar como essa relação se traduz na realidade da Educação Infantil brasileira.

A referida autora avaliou, então, alguns documentos que representam uma face das políticas públicas de caráter neoliberal também na Educação Infantil e o aprofundamento da participação do empresariado 'socialmente responsável' como organizador de muitos documentos, estabelecendo os nexos

entre as políticas gerais e as mudanças que têm ocorrido na economia política internacional nas últimas décadas, das quais a autora avalia que:

A Educação Infantil hoje se insere no que se chama de políticas públicas para a infância, portanto, independe da troca de governo para continuar a existir, uma vez que, como afirma a Constituição Federal de 1988, é um direito subjetivo da criança (BRASIL, 1988). Ao mesmo tempo, as políticas públicas não podem ser consideradas naturais, pois correspondem a um processo de luta de classes para que existam. Essas políticas têm sido uma forma de consolidação do capitalismo pela hegemonia burguesa, que determina o padrão e o nível de proteção social que o Estado deve assumir (LAMARE, 2018, p. 784).

Nesse contexto, Lamare (2018) afirma que é preciso apreender os sentidos dados à própria Educação Infantil, inseridos na discussão das ações referentes às políticas públicas, pois essa relação está subordinada à organização da economia mundial e nacional e ao peso dessas políticas no sentido de assegurar um suporte à ordem sociopolítica.

Essa disposição, alcançada por meio do controle das políticas sociais, tem respaldo das instituições fora do Estado, entre elas, as organizações internacionais que, além de consolidar pesquisas e consensos, apoiam políticas e programas (LAMARE, 2018, p. 784).

Tais políticas sociais são uma forma de interferência do Estado visando à manutenção da ordem econômica e social de uma determinada sociedade, por isso a expansão da demanda por Educação Infantil e seu atendimento por parte do Poder Público.

Nessa relação, a Educação Infantil é vista como investimento econômico aparentemente indicado pelo Banco Mundial (2002, p. 15):

2.20 A análise de custo/benefício da pré-escola no Brasil inclui apenas aqueles benefícios para os quais pode-se medir o impacto em termos monetários e em comparação direta com os custos. Se a educação é vista como um importante investimento no capital humano, a maior produtividade da pessoa que recebe a educação é refletida em ganhos mais altos no mercado de trabalho.

Sendo que o objetivo é poder traduzir os benefícios da educação pré-escolar em uma expectativa de renda futura para a criança. Com este fim, o Banco Mundial estabelece três tipos de benefícios da pré-escola: o impacto

sobre o nível de escolaridade atingido, o impacto sobre a repetência e o impacto direto da educação pré-escolar sobre o nível de renda.

Parte-se dessa ideia a justificativa para adicionar um ano de pré-escola na vida da criança, o que segundo o Banco Mundial pode aumentar o nível de renda diretamente através da pré-escola e, indiretamente, através de um aumento induzido no nível de escolaridade a ser atingido. Entretanto, segundo o documento, o fato de ficar por mais tempo na escola também diminui a expectativa de ganhos futuros porque a entrada no mercado de trabalho é adiada. Por outro lado, a menor repetência pode aumentar os níveis de renda por levar a uma entrada mais cedo no mercado de trabalho.

O Banco Mundial considera todos estes efeitos na medição dos benefícios de se investir na Educação Infantil. Além do que, segundo o documento,

2.22 Quando se considera a educação como um investimento no capital humano, é interessante estimar os retornos a este investimento. A taxa interna de retorno é a taxa de 16% de desconto na qual o valor presente dos custos de investimento na educação pré-escolar iguala-se ao valor presente dos benefícios da educação pré-escolar. A análise de custo/benefício resultou em uma taxa de retorno sobre a educação pré-escolar entre 12,5 e 15 por cento (BANCO MUNDIAL, 2002, p16).

Porém, no caso brasileiro, Lamare (2018) observa que os serviços voltados às crianças menores de sete anos ainda são escassos. Por isso, o Banco Mundial propõe intervenções informais e de baixo custo que visem ao atendimento da primeira infância, como os sistemas alternativos e os sistemas de Organizações Não Governamentais (ONGs) como substitutos para as creches e pré-escolas tradicionais. Um dos desdobramentos dessa estratégia, é o fortalecimento da visão assistencialista e precarizada da Educação Infantil.

Essa influência dos organismos internacionais na educação infantil brasileira, segundo a autora, ocorre de forma negociada:

Podemos concluir que a partir dos anos 2000 as políticas para as crianças são ajustadas especialmente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o BM, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que pode ser comprovado nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), cujas referências e 'parcerias' são predominantemente estabelecidas com esses organismos e seus representantes (LAMARE, 2018, p. 785 grifos da autora).

As instituições privadas e os organismos internacionais compõem esse cenário por meio de estímulos de construção de programas sociais e orientações articuladas com as políticas públicas de educação. Essa articulação é identificada por Lamare (2018) na relação entre os interesses do Banco Mundial⁶ e, de outros organismos internacionais, com a burguesia brasileira para a Educação Infantil, na qual se compreende o desenvolvimento como capacidade individual e pessoal de representar seu mundo, sua cultura, sua realidade, sob uma perspectiva individualista e a-histórica.

Nessa concepção, a primeira infância é vista como momento privilegiado para intervenção, na qual as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente.

Essa concepção está presente na análise do impacto do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), particularmente sobre a pré-escola, realizada pelo Banco Mundial (2002, p. 7), na qual se afirma que, 'nessa fase há uma intervenção efetiva no desenvolvimento da primeira infância, especialmente para a melhoria da situação de grupos mais pobres da população', o que, de acordo com Lamare (2018, p. 787), evidencia a relação entre investimento e educação, retomando os princípios da Teoria do Capital Humano.

Dessa maneira, a autora identifica a visão assistencialista da pré-escola como forma de controle social, pois esta justifica-se a partir de quatro bases fundamentais: 1) os pais podem não ter informação suficiente sobre os benefícios da pré-escola, 2) a pré-escola cria uma igualdade de oportunidades entre os cidadãos, 3) a pré-escola aumenta a eficiência do sistema educacional e contribui para aumentar a produtividade do trabalho, e 4) outros fatores externos positivos, tais como melhoria na saúde e nutrição (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 12). Tais pontos são desenvolvidos a partir da lógica burguesa de

⁶ O Banco Mundial até agora emprestou mais de um bilhão de dólares para apoiar uma série de programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância em todo o mundo, inclusive em países como Bolívia, Colômbia, Brasil, El Salvador, Índia, Indonésia, Nigéria, Uganda, Marrocos e Cazaquistão. Além de manter um website em atividade com material sobre os primeiros anos da infância, comissiona periódicos e promove o tema em publicações e conferências regionais e globais (PENN, 2002).

educação, que visa a diminuição da 'pobreza' através da construção de espaços de convívio ditos melhores do que com as suas famílias.

Reiteramos que essa concepção é pautada em uma lógica de educação da primeira infância que supervaloriza os seguintes aspectos: o homem é compreendido como um ser social somente pelo fato de viver em uma sociedade, pois o que importa é a sua individualidade que precisa ser valorizada na sua diferença e especificidade independente dos outros; a aprendizagem decorre das experiências individuais, portanto, cabe à escola oportunizar espaços para que os indivíduos desenvolvam as suas competências (LAMARE, 2018, p. 789).

O Banco Mundial, em consonância com os outros organismos, supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, indiferente de seu país ou região. Nessa concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral. Justificando que se o cérebro se desenvolve bem, a capacidade de aprendizagem aumenta e as possibilidades de fracasso escolar futuro diminuem.

Segundo Penn (2002) os resultados de pesquisas efetuadas no campo da Psicologia do Desenvolvimento são frequentemente evocados para apoiar e justificar essa abordagem. “[...] Para justificar cada aspecto do comportamento e da prática recorre-se a ‘evidências científicas’” (PENN, 2002, p. 15 grifos da autora). Das quais a autora considera que os resultados de estudos empíricos, por mais específicos que tenham sido, podem ser generalizados para construir a imagem do que sejam necessidades das crianças. Além de que, essa noção de ‘práticas apropriadas ao desenvolvimento’, organizadas pelo Banco Mundial, é recorrente em manuais e livros para profissionais da educação infantil em todo o mundo.

O Banco Mundial considera-se importante promotor do debate sobre a primeira infância e, reciprocamente, é objeto de interesse de muitas organizações que o encaram como um protagonista central no campo da educação infantil.

O próprio Banco afirma ser a maior fonte individualizada de fundos externos para a saúde e a educação em países em desenvolvimento. Cada vez mais, grande parte desse investimento tem sido direcionada para ajudar a primeira infância – o capital humano do futuro (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 1 *apud* PENN, 2002, p. 12).

No Brasil, a ampliação da obrigatoriedade escolar de 8 para 14 anos, iniciada a partir dos anos 2000, faz parte dos programas de inclusão social que focalizam os chamados ‘grupos vulneráveis’ ou ‘minorias, em que se compreende a pré-escola pública, na lógica burguesa, como uma das possibilidades de redenção das questões sociais pelos indivíduos.

A respeito disso, Lamare (2018) observa que o direito à inclusão é pensada à luz da responsabilização do indivíduo e da meritocracia, características da sociedade de classes. “[...] A sociedade capitalista continua sendo o horizonte, mas se agregam novos elementos a fim de que se tenha uma sociedade ‘harmonizada’” (LAMARE, 2018, p. 789 grifos da autora). Dessa forma, a obrigatoriedade da Educação Infantil pode ser compreendida como uma medida compensatória necessária às consequências sociais do capitalismo contemporâneo:

Como afirma Di Pierro (2001), a focalização das políticas sociais, incluindo a educação, baseia-se na lógica capitalista de que, dado os limitados recursos disponíveis, o investimento público precisa ser eficaz, o que somente seria possível por meio de ações direcionadas a pequenos grupos do território nacional ou a subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte em maior impacto positivo. A pré-escola estaria entre esses grupos, fundamentada, inclusive, em resultados de pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na América Latina, nas quais são avaliados os efeitos da frequência de crianças a programas de Educação Infantil (LAMARE, 2018, p. 790).

Inserido nesse movimento, o Brasil acaba por cumprir a agenda internacional e estabelece uma aproximação com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e atende as demandas da burguesia, uma vez que cabe à escola pública transmitir valores relacionados à inclusão social, tendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo como valores hegemônicos.

Por isso o investimento em políticas e programas de responsabilização sobre a infância, conforme evidenciado no documento da OCDE, sobre o acesso e desenvolvimento da Educação e Cuidado na Primeira Infância - ECPI, publicado no Brasil em 2002, aponta que:

Enquanto alguns países têm orientado seus programas em direção a certos grupos, outros assumiram como prioridade o direito de todas as crianças a uma educação de alta qualidade desde sua mais tenra idade, independentemente do status socioeconômico ou origens étnicas (OCDE, 2002, p. 61).

Nesse documento, o acesso universal à ECPI é visto como meio de promover a igualdade das oportunidades educativas e garantir que todas as crianças – e, em particular, aquelas que têm necessidades especiais ou se encontram ‘em risco’ de fracasso escolar – possam se beneficiar de condições necessárias para estarem ‘prontas a aprender’ quando ingressarem na escola de ensino fundamental.

Assim, o referido documento apresenta seus objetivos educacionais para com a infância através da abordagem ‘focalizada’ ou ‘mais universal’. Determina que o compromisso dos serviços de ECPI é sempre com a criança, como investimento humano fundamental. Destaca que, quando a ECPI se empenha em familiarizar as crianças com a educação pré-escolar, corre o risco de sofrer pressões, por parte dos programas escolares, no sentido de incitar a ensinar cedo demais certos conhecimentos e competências particulares, principalmente o domínio da leitura, escrita e operações de cálculo. Assume o risco de negligenciar outras áreas importantes da aprendizagem e do desenvolvimento precoces. Contudo, o próprio documento se contradiz em relação aos objetivos educacionais:

A aquisição das técnicas de comunicação é um aspecto essencial da ECPI; no entanto, é também importante a maneira de sensibilizar as crianças em relação aos conceitos de leitura e cálculo, além de favorecer seu desenvolvimento. Graças às aquisições na área da educação pré-escolar, reconhece-se daqui em diante o quanto é importante despender esforços no sentido de considerar a ‘criança em sua totalidade’ e estimular os novos conhecimentos em matéria de leitura e cálculo no âmbito de um programa integrado (OCDE, 2002, p. 61 grifos do autor).

Diante dessas justificativas, Lamare (2018) destaca o papel da produtividade e da competitividade econômica do país, pois observa que a obrigatoriedade da pré-escola começa a ser desenhada no Brasil dentro de um cenário com prioridades que visavam o desenvolvimento econômico por meio do aumento de investimentos, da produtividade e da competitividade e ao lucro das empresas. Sendo assim, destaca que

A educação escolar destinada à classe trabalhadora nesse período passa a ser fundamental para a 'construção' de um novo homem, ou seja, um sujeito que se comprometa, que se solidarize, que participe de grupos, de associações em prol de um 'mundo melhor', mas que tenha como cerne as questões individuais e não as coletivas. Com isso, objetiva-se a conformação do conjunto de trabalhadores, desde a infância, à cultura hegemônica, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista ético-político. O aumento da obrigatoriedade escolar no Brasil ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009, que determina que até 2016 os sistemas de ensino ofereçam 'Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade'. (LAMARE, 2018, p. 792 grifos da autora).

Desse modo, observamos que a obrigatoriedade da pré-escola converge com a falsa ideia de que existe oportunidade para todos, o que faz com que seja gerada a sensação de fracasso e culpabilização individual. Nesse sentido, Lamare (2018) observa que não podemos dissociar a natureza da educação escolar do trabalho na sociedade capitalista. Ressalta, ainda, que a obrigatoriedade da pré-escola não está associada a uma mudança estrutural, pois essa ampliação, na Lei, ocorre de modo precarizado, à medida que, por exemplo, não há uma previsão de formação para os trabalhadores que atuarão com esse segmento para além do que estava posto na LDBEN de 1996 (nível médio na modalidade normal).

Lamare (2018) conclui que a obrigatoriedade da pré-escola se relaciona mais a uma política de programas focalizados do que a uma conquista social. A autora identificou que estes programas seguem a orientação consentida dos organismos internacionais sobre uma sociedade harmoniosa e coesa, a fim de que se mantenha a hegemonia capitalista, direcionados a uma população definida nacional e internacionalmente com padrões de pobreza: "Assim, a obrigatoriedade aparece sob o princípio do direito, mas, na realidade, pauta-se na produtividade econômica e na necessidade de coesão social" (LAMARE, 2018, p. 798).

Da mesma forma, Rosânia Campos (2013) identifica as políticas de focalização e o conceito de pobreza ao analisar as orientações nos principais documentos produzidos pela UNESCO e pelo UNICEF, entre os anos de 2002 e 2010, sendo que o ponto comum entre esses documentos são as indicações para a educação das crianças, que, a partir dos anos 2000, aponta a Educação Infantil como importante estratégia no combate à pobreza. Em outras palavras,

“[...] a Educação Infantil se torna rapidamente uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social” (CAMPOS, 2013, p. 198).

Outro aspecto identificado pela autora é a indicação para uma organização da educação das crianças de 0 a 6 anos segmentada pela idade. Para os menores de 3 anos, as indicações se pautam pela lógica de proteção, nutrição e educação das famílias; diferentemente, para as crianças maiores de 4 anos, as indicações ainda são pensadas tendo em vista a escolaridade futura:

Com isso, observamos uma ratificação da antiga dicotomia presente no modelo da creche e da pré-escola, que marcou a Educação Infantil também no Brasil e que sempre foi objeto de críticas por parte de pesquisadores, professores e movimentos sociais. Essa indicação ganha novos contornos ao considerarmos que recentemente no Brasil foi aprovada a Lei de obrigatoriedade da educação para crianças a partir de 4 anos (CAMPOS, 2013, p. 198).

A autora observa que tal Lei foi aprovada num cenário econômico competitivo, no qual ganham força as políticas focais com objetivo de combate à pobreza. Além disso, a educação torna-se foco privilegiado, sendo apontada como imprescindível no rompimento dos ciclos de pobreza e na consolidação da equidade social. “[...] É nessa lógica que a Educação Infantil ganha sua centralidade, em especial, a partir de 2000, como chave para expansão das capacidades humanas das pessoas pobres” (CAMPOS, 2013, p. 201).

Dessa maneira, a autora faz uma importante observação sobre o conceito de *capacidade humana* presente nos documentos analisados e aponta que embora seja mais abrangente do que o de *capital humano*, este também não pressupõe e tampouco defende a existência de um Estado que garanta os direitos sociais, mas sim a defesa de um Estado caridoso que deve atuar apenas nos segmentos mais pobres.

Nessa perspectiva, a pobreza é compreendida como decorrente de incapacidade individual, sendo os pobres entendidos como sujeitos com *privação de capacidades básicas*, as quais seria função do Estado suprir, isto é, ele deveria garantir para os pobres serviços sociais básicos, pois com mais educação e saúde tais indivíduos estariam mais capacitados e livres de suas privações (CAMPOS, 2013, p. 201 grifos da autora).

Observamos que, nesse contexto, emergem novos discursos sobre a 'infantilização da pobreza' associados às estratégias de focalização da educação nos chamados segmentos vulneráveis da população, reatualizam as antigas práticas de educação compensatória e criam novos dispositivos de controle social sobre as crianças e suas famílias, conformando, em sua essência, o sentido atual dado à Educação Infantil.

Essa estratégia, de acordo com Campos (2013, p. 201), além de legitimar a defesa da promoção de políticas sociais seletivas e focais, valoriza o princípio da focalização como dotado de superioridade democrática, uma vez que respeita às individualidades e às diferenças das pessoas. Sobre isso, a autora observa que as repercussões desses discursos são visíveis, sobretudo sob o ponto de vista epistemológico nas políticas e nos programas voltados para as crianças menores de 3 anos, sendo indicado organizar essa etapa educativa a partir de educação em tempo integral fundamentada nos conhecimentos da neurociência e da psicologia cognitiva. “[...] Além do que, a concepção da Educação Infantil como estratégica no combate à pobreza resulta em sua concepção como uma política focal e em uma privatização de direitos sociais” (CAMPOS, 2013, p. 201).

Dessa maneira, Campos (2013) retoma brevemente o contexto em que as políticas focais se desenvolveram no Brasil e aponta que a expansão se deu a partir dos anos de 1970 no âmbito do governo militar, como estratégia governamental de obtenção de consenso, pela via do discurso de atenção aos carentes:

Difundia-se então, não apenas no Brasil, mas também na América Latina, a ideia de mudança social via educação, delegando-se à Educação Infantil o papel de compensar as carências culturais das crianças pobres e, assim, criar condições de acesso às oportunidades educativas, promovendo a equalização social (CAMPOS, 2013, p. 202).

A autora observa que, as instituições de Educação Infantil, por criarem condições para o futuro sucesso escolar, serviriam de ponte para atravessar as diferenças existentes entre as classes sociais. Para dar conta dessa demanda, data desse período, a entrada de organizações internacionais como a UNESCO e a UNICEF no âmbito da Educação Infantil.

Sua inserção tanto na América Latina como em países africanos implicou não apenas incentivos e políticas de indução à expansão desse nível de atendimento educacional via instituições não-formais, mas também uma mudança no *modus operandi* desses organismos, que ampliaram seu raio de atuação para além do tradicional binômio saúde-nutrição, envolvendo-se em projetos educativos destinados à infância e à juventude (CAMPOS, 2013, p. 202 grifos da autora).

Não podemos esquecer que a expansão da Educação Infantil, no Brasil, se deu tanto na perspectiva política de compensar as desigualdades sociais, quanto na representação da criança pobre como carente e privada culturalmente, direcionando um atendimento de baixo custo, com transferência de responsabilidades e de execução de ações para as comunidades, “[...] o que resultou em instituições com baixa qualidade e com baixo potencial para um desenvolvimento integral e adequado das crianças” (CAMPOS, 2013, p. 203).

Como resultado desse processo, a ampliação do atendimento à criança pequena ficou mais incorporada às políticas assistenciais do que às educativas, porém, conforme já observamos, os movimentos sociais do período destacaram o direito universal à educação da criança, como também os estudos e pesquisas avançaram na perspectiva de afirmação da especificidade dos processos educativos destinados a esse nível de ensino.

Conforme Campos (2013), repensar a educação das crianças pequenas em espaços coletivos tornou-se um desafio também para pesquisadores e estudiosos da área. Segundo a autora, avanços conceituais e metodológicos possibilitaram a construção de um conjunto de conhecimentos que propiciaram o estabelecimento de rupturas com uma concepção de Educação Infantil antecipatória ou preparatória à escolarização obrigatória, ou ainda como compensatória das carências culturais.

Todavia, essa tarefa não tem sido fácil, na medida em que implica rupturas também em outros universos, por exemplo, no papel da mulher e sua função como mãe; no próprio papel do Estado, que deverá assumir a tarefa; e na concepção de infância e de criança, que deixa de ser reconhecida por suas faltas e passa a ser defendida como sujeito de direitos (CAMPOS, 2013, p. 203).

Essa ruptura entre a creche e a pré-escola é observada na crescente institucionalização da Educação Infantil e na maior responsabilidade pública com os segmentos etários de 4 e 5 anos, esquivando-se do atendimento às crianças

menores de 3 anos, conforme evidenciada na Lei 12.796/2013 com a universalização da educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Sobre essa questão, ainda temos a contribuição de Campos (2013), pois a autora destaca que a centralidade nos anos mais próximos da escolaridade é justificada pela prática focalista que se fundamenta na lógica da fragmentação e do curto prazo, pois entende-se que a antecipação da entrada das crianças na Educação Infantil garantirá maior sucesso em seu processo escolar futuro, “[...] assim como evidenciado pelo Banco Mundial (1990) no aumento do capital humano, sobretudo o dos pobres, oportunizando que estes possam competir com outros por empregos melhores no mercado” (CAMPOS, 2013, p. 205).

Essa dicotomia presente nas indicações e o reforço na necessidade de serem ações, sobretudo, voltadas para as crianças pobres reforçam o papel da Educação Infantil como estratégia focalizada para o combate à pobreza. Dessa maneira, a autora considera ainda que:

A universalização do direito, quando subjugada à lógica da focalização, produz um efeito perverso, pois acaba por incluir excluindo, ou seja, por meio da disjunção entre quantidade e qualidade (expansão sem qualidade), e também do *encolhimento* do direito de outros, no caso das crianças de 0 a 3 anos. Em outras palavras, segundo Campos (2012, p. 99), a adoção desse tipo de estratégia acaba por inaugurar novas formas de segmentação e de focalização de políticas, que longe de distribuir com ‘equidade’ as ‘oportunidades educacionais’, criam novas formas de discriminação e de subalternização (CAMPOS, 2013, p. 205 grifos da autora).

Assim como as estratégias que estão sendo desenvolvidas pelos municípios para dar conta da Lei que indicou a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, como a parcialização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos e o convênio com instituições privadas, consolidam uma política na qual os recursos públicos são cada vez mais comprometidos com a manutenção dessas parcerias, do que com a ampliação de vagas do próprio sistema de ensino.

Sobre a estratégia de conveniamento⁷ na pré-escola, Campos e Barbosa (2017) apontam que esta parece ser justificada, sobretudo pelas concepções

⁷ Trata-se de uma estratégia para resolver o problema de falta de vagas em creches, alegando-se crescente demanda e falta de recursos financeiros para construção de novos Centros de Educação Infantil, sendo que os municípios podem estabelecer uma parceria com instituições privadas e filantrópicas. Tem como principal objetivo transferir recursos públicos para o setor privado, sob a alegação de atender a demanda devido a ações judiciais. Em 2005, foi instituído, pela Portaria Interministerial nº 3.219, o Grupo de Trabalho Interministerial, formado por

defendidas pelos pressupostos dos teóricos da Terceira Via, ou seja, que o Estado não deve ser mais o grande responsável pela execução das políticas sociais, sendo que essa ação deve ser dividida com a sociedade civil.

Desse modo, as autoras entendem que a opção por esse tipo de estratégia é no mínimo preocupante, “[...] pois não se propõe a alterar as relações sociais estabelecidas; pelo contrário, apoiado no discurso de participação, a estratégia de conveniamento responsabiliza a sociedade civil na execução de tarefas” (CAMPOS; BARBOSA, 2017, p. 1), provocando um esvaziamento da democracia como luta por direitos.

No caso específico da Educação Infantil, as autoras lembram que, historicamente, a rede conveniada no país surgiu no vácuo do Estado e foi constituída por instituições domiciliares, filantrópicas e comunitárias. Tais instituições, dentre suas características, por vezes, apresentavam inadequações dos espaços físicos, dos adultos sem a devida formação para desenvolver as funções educativas, das fragilidades curriculares, de modo que sua estrutura era organizada para atender somente às necessidades imediatas das crianças e de suas famílias, e não numa perspectiva curricular de desenvolvimento infantil:

Dessa forma, entendemos que a estratégia de conveniamento, em um país que nunca teve uma política social nacional consolidada, é uma ameaça sobretudo, na luta pelos direitos sociais. Oportuno lembrar que, na conjuntura atual, com franco ataques as políticas sociais, e considerando as indicações de organismos internacionais que evidenciam e proclamam como experiências exitosas programas alternativos de atendimento à infância; bem como incentivam a parceria público – privado, como é possível observar no Relatório do Banco Mundial (2011), no qual afirma que o setor privado tem uma capacidade significativa para completar os esforços do setor público na prestação de serviços para a primeira infância, é necessário recolocar e reafirmar a Educação Infantil na arena do direito, e não na perspectiva de prestação de serviço (CAMPOS; BARBOSA, 2017, p. 13).

Assim, Campos e Barbosa (2017) desenvolvem uma análise dos pressupostos teóricos da Terceira Via, os quais são definidos a partir da mesma avaliação neoliberal da crise do Estado, que defende a divisão da execução de políticas públicas sociais com a sociedade civil. Para as autoras, nessa lógica, o

integrantes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, do Ministério de Educação e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Os estudos, discussões e acompanhamento da dessa política pública vem sendo chamado de Política de Conveniamento.

papel do Estado é redefinido, passando do poder do Estado por si mesmo (governo), para a chamada governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil), conforme explicam:

A Terceira Via consolida o denominado terceiro setor que em muitos casos, como na Educação Infantil, vieram preencher o vácuo de benefícios sociais deixado pela saída do Estado dessas atividades. Isso equivale a uma privatização via ONGs. Em alguns casos, isso ajudou a acelerar o afastamento ainda maior do Estado dos benefícios sociais (CAMPOS; BARBOSA, 2017, p. 14).

Por isso, reiteramos que estamos longe de alcançar a universalização da pré-escola como previsto no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), pois, de acordo com Campos e Barbosa (2017), estamos sob o risco de realizar essa tarefa via processo que privilegia a parceria público-privado secundarizando o papel do Estado na execução dessa política pública. Importante lembrar que essa divisão de tarefa entre Estado e Sociedade Civil não é nova na Educação Infantil, uma vez que foi fortemente adotada no regime militar e, de igual modo, criticada tendo em vista a baixa qualidade que resulta na Educação Infantil, sobretudo, para as crianças pobres.

De acordo com as autoras, ainda que, na atualidade, os teóricos da Terceira Via defendam que a reforma do governo e do Estado é uma alta prioridade dos países e que nesse processo as parcerias público-privado podem ser geradoras de novas oportunidades, “[...] entendemos, como discutido anteriormente, que isso mais afasta o Estado do seu dever, do que efetivamente o pressiona para ampliar as políticas sociais” (CAMPOS; BARBOSA, 2017, p. 15).

Este tipo de estratégia, como o conveniamento, tanto pode potencializar a entrada do mercado na gestão da Educação Infantil, como também resultar em uma opção do Estado em transformar as políticas sociais universais em políticas focais ou em programas executados pela sociedade civil.

Por isso, compreendemos, assim como Campos (2013), que os avanços observados nas políticas destinadas à educação das crianças pequenas, sobretudo o reconhecimento desse nível educativo como direito, são frágeis e que muitas das conquistas, como a unicidade entre creche e pré-escola, ainda não foram consolidadas. Além disso, o reconhecimento da especificidade ou

particularidade social da infância e as diversas Leis e declarações em favor de seus direitos não se traduziram em sinônimo de uniformidade ou garantia de boas condições de vida a todas as crianças, pois, de acordo com a autora:

Conceber as crianças como sujeitos sociais concretos e as problemáticas que constituem a infância na contemporaneidade como resultantes de determinações sociais, econômicas, políticas e culturais historicamente construídas leva-nos a postular que a defesa de sua educação como meio para garantir sua educabilidade posterior e, assim, como mediação necessária para a ruptura do chamado ciclo vicioso da pobreza constitui-se em um discurso de cunho ideológico que tanto mantém elementos das antigas práticas políticas assistenciais e filantrópicas, quanto lança mão de dispositivos de legitimação calcados nas ideias de direito e justiça social (CAMPOS, 2013, p. 204).

Assim, a autora nos faz compreender que as indicações presentes nos documentos dos organismos internacionais sobre a Educação Infantil se pautam, sobretudo, pela lógica assistencial, paliativa e residual, abstendo-se da possibilidade de intervir no nível das estruturas que geram essas disparidades entre as classes sociais, entendidas aqui como forma de violência estrutural. Da qual, pretendemos tratar no próximo item.

1.5 A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

Schlesener (2009) desenvolve importante reflexão sobre a política neoliberal do Estado, a educação e as desigualdades sociais. A autora observa que a implantação de uma política neoliberal veio agregar novos problemas a uma estrutura de poder fundada na desigualdade social e cultural.

Problemas esses como a tentativa de restringir os limites de atuação do Estado, transferindo as obrigações com os direitos essenciais da população para o setor privado e, a transformação dos direitos em produtos a serem adquiridos no mercado, acentuou as desigualdades sociais.

Segundo a autora, esses são alguns dos elementos que, se não forem bem explicitados, dificultam a formação crítica e o esclarecimento dos objetivos educacionais no próprio contexto escolar, conforme ocorre:

A escola pública tem sua ação delimitada pelas políticas públicas, contrapostas às diversas concepções de educação, que interagem no conjunto da prática cotidiana: ao mesmo tempo em que se restringem as ações a partir dos interesses econômicos e políticos do momento, entende-se que a escola precisa educar para a vida social e para a renovação das relações políticas formando indivíduos críticos, capazes de compreender o conjunto das determinações das quais participam e com as quais interagem. Com a crise social atribui-se à escola ações que não são especificamente suas e que, por suas condições e características, ela não pode desempenhar, visto que, muitas vezes, não consegue cumprir sequer as atribuições que lhe cabem (SCHLESENER, 2009, p. 168).

Há um distanciamento entre a política educacional e a prática pedagógica na escola pública pela falta de condições materiais. As novas políticas públicas para a educação não vêm acompanhadas do devido investimento do Estado, gerando contradições entre o discurso político e a prática. Aumentam-se as exigências, principalmente ativando mecanismos de avaliação, sem investir na estrutura ou no salário dos professores, condições básicas para um ensino de qualidade. “Vive-se um permanente dilema entre a precariedade real das condições materiais e intelectuais e o sonho de uma escola renovada que possibilite o indivíduo desenvolver suas capacidades” (SCHLESENER, 2009, p. 168). Isso ocorre porque, de acordo com a autora,

Na política neoliberal as reformas de ensino tem o sentido de reformas administrativas, que estabelecem mecanismos de controle e avaliação, mas alteram também os projetos político-pedagógicos a partir de políticas curriculares que visam a responder aos interesses do mercado. O conceito de gestão, reduzido ao significado básico de gerenciamento, transforma o relacionamento interno das escolas e as atribuições políticas dos professores submetidos a novas relações de trabalho, fato que torna precária a sua situação funcional e os obrigam a assumir um número exagerado de tarefas (SCHLESENER, 2009, p. 168).

A continuidade desse conjunto de fatores se reflete atualmente na qualidade do ensino público. No caso da Educação Infantil, para atender ao disposto na Lei 12.796/2013 sobre a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, alguns municípios lançam mão de estratégias como as novas divisões por idades: apenas os pequenos de 0 a 3 anos passaram a frequentar as creches, e os maiores de 4 a 6 anos as pré-escolas, em escolas de ensino fundamental, resultando no atendimento de meio período. Isso ocorre pela falta de vagas na instituição de Educação Infantil.

Essa estratégia adotada por alguns municípios, retrocede uma conquista histórica do direito da criança pela jornada integral na instituição de Educação Infantil, a creche. Também, expande desenfreadamente as instituições privadas para a oferta de serviços educacionais de meio período ou período integral, quando ocorrem casos de a criança frequentar a creche pela manhã e a “escolinha” no período da tarde. Essa nova dinâmica entre criança, instituição e família acarreta sérias implicações ao desenvolvimento infantil, pois compreende-se que há uma cisão entre a instituição pública e a instituição privada de educação.

Ao restringir o atendimento de meio período na pré-escola, na escola de ensino fundamental, acaba-se tolhendo parte do desenvolvimento da criança e antecipando a escolarização precocemente. Isso é resultado, de acordo com Schlesener (2009, p. 172), do desconhecimento do processo de formação das políticas públicas e até dos direitos mais elementares do cidadão que levam a uma conformidade com o instituído e a uma tendência a restringir-se aos limites da Lei.

O elevado grau de consenso em torno da Lei ocorre precisamente pela ausência de um debate e de uma formação crítica que possibilite ao cidadão situar-se no conjunto das relações vigentes e decidir seu próprio caminho. No caso da Educação Infantil, os pais acabam reorganizando a dinâmica familiar para dar conta da criança no contraturno escolar, apelando para a ajuda de terceiras pessoas, quando não têm condições de pagar uma instituição privada.

Essas questões estão relacionadas à hegemonia da classe dominante, da qual a ideologia burguesa tem sido sistematicamente eficiente em mostrar-se como sendo a ideologia da própria classe trabalhadora, criando mecanismos que fazem com que a contradição fundamental desapareça da reflexão e perdendo a perspectiva de sua dissolução da ação política.

É por isso que, de acordo com Edmundo Fernandes Dias (2006), não se pode perder de vista que o embate hegemônico é a capacidade de uma classe subordinar ou coordenar as classes aliadas ou inimigas. Nesse sentido, Dias (2006) nos ajuda a pensar sobre o embate de projetos hegemônicos, quando analisa a política brasileira. Em sua obra o autor faz referência ao conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci, na qual o filósofo da práxis aparece como um arsenal na luta de classes da perspectiva dos trabalhadores.

Dias (2006) nos faz compreender que a hegemonia não é apenas uma construção ideológica, mas o espaço de uma nova visão de mundo que se materializa e se instrumentaliza na ação. A hegemonia, “[...] não é algo pronto e acabado, mas em construção e sem o que a chegada ao poder vai apenas reproduzir o mesmo já existente” (DIAS, 2006, p. 61).

Assim, a educação deve ser organizada para a construção da identidade da classe trabalhadora, a partir da qual se deve construir a nova civilidade, porém não se trata de visões pessoais, dissociadas do real concreto, ao contrário, a hegemonia consiste na “[...] criação de uma massa de homens capazes de ‘pensar coerentemente e de modo unitário’ o presente e, portanto, de projetar para o futuro, na perspectiva de um novo patamar civilizatório” (DIAS, 2006, p. 71 grifos do autor).

No que diz respeito à perda de alguns direitos conquistados pelos trabalhadores, no contexto histórico da luta de classes, observamos que esta perda se traduz na violência vivida por esses atores sociais, seja pela não garantia do direito a escolas de qualidade e jornada integral para seus filhos, seja pela não garantia de atendimento de saúde adequado, entre tantos outros exemplos. Essa violência se agrava ainda mais quando as forças produtivas e as relações de produção criam e recriam as desigualdades e as formas de alienação.

Conforme Octávio Ianni (2002) à medida que se desenvolvem a ciência e a técnica, em seus usos crescentemente político-econômicos e socioculturais, desenvolvem-se as formas e as técnicas de violência. À medida que se desenvolvem as forças produtivas e as relações de produção próprias do capitalismo, desenvolvem-se as diversidades e as desigualdades, as formas de alienação, as técnicas de dominação e as lutas pela emancipação. Aprofundam-se, generalizam-se e multiplicam-se as contradições sociais. Tal como explica:

No mesmo curso das lutas e conquistas polarizadas pela democracia e pela cidadania, desenvolvem-se as técnicas de repressão e as formas de tirania. No mesmo curso das lutas e conquistas pelo Socialismo e Comunismo, desenvolvem-se os experimentos do Fascismo e do Nazismo. São muitas as polarizações e combinações de processos e estruturas político-econômicos e socioculturais com os quais se desenvolve e mutila a modernidade-nação, ou primeira modernidade, e a modernidade-mundo, ou segunda modernidade. Esta é a ideia: O Mercantilismo, o Colonialismo, o Imperialismo e o Globalismo podem ser vistos inclusive como processos histórico-

sociais, ou geo-históricos, nos quais florescem e reflorescem as mais diversas formas e técnicas de violência. São formas e técnicas de violência que atingem indivíduos e coletividades, povos e nações, tribos e reinos. Essa é uma história de diásporas e de holocaustos das mais diversas proporções, envolvendo indivíduos e coletividades, em todas as partes do mundo (IANNI, 2002, p. 10).

Vivemos a cada século diferentes processos histórico-sociais, porém com jogo de forças e formas de sociabilidade peculiares. Daí a importância, de acordo com Ianni (2002), em reconhecer que o Colonialismo, o Imperialismo e o Globalismo são distintos processos histórico-sociais, nos quais os jogos das forças sociais e as formas de sociabilidade sintetizam o modo pelo qual a fábrica da sociedade, ou a máquina do mundo, produz e reproduz o progresso e o retrocesso, a evolução e a decadência, o florescimento e a distorção, a alienação e a mutilação. “[...] Nesse sentido é que é válido reconhecer que cada século, época ou configuração histórico-social se caracteriza por formas e técnicas de violência enraizadas e jogos de forças sociais e tramas de sociabilidade” (IANNI, 2002, p. 11).

Para o referido autor, a violência parece algo intrínseco ao modo pelo qual se organiza e se desenvolve a sociedade moderna, seja ela nacional ou mundial. Os mesmos processos, estruturas, hierarquias e instituições com os quais ela se forma e se transforma, constituindo o ‘progresso’ e a ‘decadência’, a ‘riqueza’ e a ‘pobreza’, a ‘alienação’ e a ‘alucinação’, fomentam a violência. Nessa perspectiva, Ianni (2002) desenvolve importante reflexão sobre uma passagem da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Rousseau (1999):

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém! (ROUSSEAU, 1999, p. 87).

Partindo do pressuposto estabelecido por Rousseau, nota-se, porém, que a atual sociedade mostra que não foi dessa forma que ocorreu. E assim, o princípio e a prática da propriedade privada fundam as várias formas de

organização social e técnica do trabalho e da produção, ou da produção, troca e consumo. Desenvolvendo, então, a dependência recíproca de uns e outros,

Vendedores e compradores de força de trabalho, proprietários de meios de produção e trabalhadores, envolvendo sempre diversidades e desigualdades, hierarquias e estruturas de dominação, formas de apropriação e de alienação” (IANNI, 2002, p. 12).

Essa relação viola os direitos essencialmente humanos. No caso da educação, essa violência se traduz nas políticas neoliberais do Estado de regulação do mercado econômico, brevemente aqui apresentadas, que aumentam a desigualdade social dos alunos da escola pública, segregando a pobreza e a exploração cada vez mais voraz da mão de obra do trabalhador. Tais políticas se traduzem nas práticas cotidianas na Educação Infantil, por meio da adaptação e da escolarização precoce da criança, seja de 0 a 3 anos, seja de 4 a 5 anos, conforme a nova divisão das idades, em atividades concentradas no controle do corpo infantil, limitação do tempo e do espaço, currículo oculto e formal, redução da jornada na instituição escolar, rotinas, normatizações, sanções, hierarquia adulto-criança, violência simbólica.

Diante desse contexto, consideramos que ainda hoje as crianças pequenas são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, distante do compromisso com o conhecimento sistematizado, as instituições desconsideram sua função de prestar também os cuidados necessários às crianças pequenas, prevalecendo a intenção em controlar corpos e mentes adaptáveis ao mundo do trabalho contemporâneo.

A educação básica pública de qualidade exige financiamento, formação de professores, melhores salários e condições adequadas de trabalho. Financiamento da estrutura física da escola em que crianças e professores tenham condições de estudo e de trabalho, salas de aula equipadas, arejadas e com espaço físico suficiente para o número de crianças; formação de qualidade dos professores em universidades públicas, nas quais todos alunos tenham acesso a programas de formação na prática escolar e pesquisa científica. Como vemos, a qualidade da educação é o grande dilema da escola pública brasileira nos dias atuais, já que

Formar o homem para o processo de produção significa formar para a inserção no modo de produção capitalista; formar para a vida política consciente significa ensinar a questionar tal inserção e criar as condições de uma nova atividade livre dos sujeitos; trata-se de um desafio da maior extensão e importância porque permeado de paradoxos e que exige uma grande preparação do professor gestor e um grande empenho nadar contra corrente, num momento em que se consolidam as sociedades neoliberais. Nessas condições, nas quais a formação se tornou fragmentada e dirigida a especializações, marcada pelo acirramento do individualismo, falar em uma educação integral e crítica se torna um desafio permanente (SCHLESENER, 2009, p. 174).

Estes são os limites da educação burguesa, formar a mão de obra para o modo de produção capitalista, de forma que, desde a infância, a criança da classe trabalhadora é submetida, pelas políticas públicas de Educação Infantil, a atender as exigências da classe dominante. Por isso, a importância de analisar os limites e as possibilidades de uma Lei que obriga a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, observando que as conquistas legais para essa etapa da educação foram fruto de muita mobilização e resultado de muitos embates e lutas, porém, “[...] só adquirem o seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento” (HORTA, 1998, p. 31).

Dessa maneira, o segundo capítulo buscará retomar as principais políticas de Educação Infantil no Brasil, contextualizando e problematizando a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, no que diz respeito às questões estruturais necessárias para garantir a qualidade na primeira etapa da educação básica.

2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A LEI 12.796/2013 DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA

Contextualizar a política de Educação Infantil brasileira se faz necessário na busca por compreender os objetivos e as especificidades dessa etapa da educação básica. Dessa maneira, retomamos os principais marcos históricos da Educação Infantil no Brasil, especificamente, sobre as políticas que embasam a educação das crianças pequenas delimitando nossa análise a partir da Constituição Federal de 1988, por compreender que esta representa um avanço no atendimento à criança e sua educação, além de impulsionar um período de mudanças conceituais significativas sobre o espaço e os responsáveis pela primeira etapa da educação básica.

Destacamos que as reflexões expressas neste capítulo tomam como principal referência as Leis e os documentos que embasam a Educação Infantil no Brasil como a referida Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a), como também a Lei 12.796/2013 que indica a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Realizou-se também, uma revisão de literatura em recentes estudos desenvolvidos sobre a temática da obrigatoriedade de matrícula, entre eles, teses de doutorado e dissertações de mestrado da área da educação.

O movimento de luta por creche a partir da década de 1970, pela classe trabalhadora, desencadeou diversas conquistas sobre a educação da criança pequena, porém somente com a Constituição Federal de 1988 a creche e a pré-escola são reconhecidas como dever do Estado para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, deixando de constituir espaços de guarda, assistência e compensação, para se consolidarem como instituições eminentemente pedagógicas, que cuidam e educam.

A referida Constituição afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e será promovida e incentivada em colaboração com a sociedade. No artigo 206, estabelece a “[...] igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 123). Além disso, reconhece a educação como um direito público subjetivo e como primeiro direito social do cidadão, pois, conforme o artigo 6º, “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

Desse modo, a carta constituinte atribui, no artigo 227, o dever da família e do Estado de assegurar “[...] à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à alimentação, à educação, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, p. 132).

Como consequência de um longo processo que articulou o Estado e as entidades da sociedade civil organizada, foi homologado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que reforçou o direito constituinte da criança pequena à educação. Em seu artigo 54, inciso IV, o ECA fortaleceu o que estava previsto na Constituição Federal de 1988, ratificando que creches e pré-escolas eram direitos das crianças, determinando o dever do Estado e da família na preservação dos direitos fundamentais da pessoa humana, por meio do acesso a oportunidades que favoreçam o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, tanto da criança, quanto do adolescente (BRASIL, 1990).

Como observamos, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 formam um marco legal importante para a garantia da Educação Infantil enquanto direito das crianças e de suas famílias, pois consolidam os direitos da criança e adotam o princípio de proteção integral à infância. A partir de então, teve início a publicação de vários documentos oficiais relativos à Educação Infantil.

Em 1994, foi estabelecida pela primeira vez uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2004). As proposições de tal política enfatizaram a preocupação com o desenvolvimento das propostas curriculares específicas para as crianças em creches e pré-escolas e definiram o currículo da Educação Infantil, o qual deveria ter como referência o nível de desenvolvimento das

crianças, a diversidade social e cultural e os conhecimentos que se pretendia universalizar.

A fim de legitimar tal preceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e apontou sua finalidade principal, sendo a promoção do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Sendo que no artigo 30º, determina que essa etapa será oferecida em creches ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996, p. 17). Outro ponto de destaque da Lei se refere à avaliação, esta não tem a finalidade de promoção ou retenção da criança, pois, em seu artigo 31º, estabelece que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 17).

Sobre os encaminhamentos no atendimento à criança, vale destacar que em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) o qual apresenta primeiramente uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Dessa maneira, o Referencial considerou a fase transitória pela qual passaram as creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada de atividades educativas com os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. O Referencial tem como objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Como também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

No final do ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 22/98 que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em 13 de abril de 1999, aprovou a resolução que as instituiu com o objetivo de nortear, em caráter obrigatório, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano. Estas foram revisadas e atualizadas por meio da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e publicadas em 2010.

Prosseguindo com as orientações legais, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou um conjunto de documentos com o objetivo de orientar os estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas, com vistas ao alcance da qualidade no atendimento às crianças pequenas. Os documentos publicados foram os seguintes: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2004); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c). Tais documentos retomaram e ampliaram os princípios defendidos na Política Nacional de Educação Infantil de 1994.

A nova Política Nacional de Educação Infantil orientou a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil e, principalmente, a expansão da oferta de vagas nas escolas infantis. Reforçou também, a indissociabilidade das ações de cuidados e educação no trabalho coletivo entre instituição e família como condição necessária para a construção de uma educação que possibilite “[...] o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária” (BRASIL, 2004, p. 20).

Assim como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), publicados em dois volumes, tiveram como objetivo estabelecer parâmetros de qualidade locais, com base nos padrões de referência nacional para os sistemas de ensino, sobretudo no que se refere à organização e funcionamento das escolas infantis.

O primeiro volume discute aspectos relevantes, como: concepção de criança e de Educação Infantil; legislação; e trajetória histórica do debate sobre

a qualidade do trabalho nas instituições de atendimento à criança. O segundo volume aborda as competências dos sistemas de ensino, a caracterização das escolas infantis a partir de definições legais e, na sequência, apresenta: os parâmetros de qualidade; a autonomia das instituições para a elaboração de propostas pedagógicas; a formação adequada de professores e gestores; espaços, materiais e equipamentos adequados para o pleno funcionamento das escolas infantis, entre outros aspectos para a implementação de parâmetros de qualidade locais.

A unidade “cuidado e educação” é retomada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as quais buscam orientar as instituições de Educação Infantil no planejamento de suas propostas curriculares, apontando um conjunto de princípios defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração. Nesse sentido, vale retomar os princípios, objetivos e os eixos norteadores das propostas pedagógicas da Educação Infantil:

[...] As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

[...] As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas 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, 2010, p. 17).

Assim, as diretrizes retomaram os princípios éticos, políticos e estéticos que haviam sido definidos na resolução anterior, estabelecendo como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras. Também, buscam promover e garantir a existência de um currículo que supere a assistência e articule cuidado e educação, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo.

Ainda no ano de 2009, com o objetivo de universalizar a educação básica, a Emenda Constitucional nº 59 determinou o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, progressivamente, até 2016. Dessa forma, previu a obrigatoriedade de matrícula em pré-escola para as crianças a partir dos 4 anos de idade, por meio do Art. 208: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009b). Tal medida assentou-se no argumento de ampliação do direito de todos à educação pública e gratuita, tornando o ensino básico e obrigatório no país um dos mais longos, em comparação com outros países.

Cabe lembrar que tais mudanças foram incorporadas a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos através da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) e, da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Essa reorganização da educação básica trouxe sérias consequências para a Educação Infantil, como a diminuição de recursos destinados pelo Fundef para a ampliação do ensino fundamental; além do risco da expansão de matrículas sem a qualidade necessária; a diminuição de vagas em tempo integral; a cisão entre creche e pré-escola; e a privatização e precarização do atendimento em creches.

Em 2013, a obrigatoriedade foi indicada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) que referendou a necessidade de matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, ou seja, para uma parte da Educação Infantil, com prazo para implementação até o ano de 2016: Art. 4º: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino fundamental; c) Ensino médio.

Assim, até o ano de 2016 os municípios deveriam universalizar o atendimento para as crianças da pré-escola, e também estender a toda educação básica o fornecimento de transporte escolar, alimentação e material didático.

As mudanças determinadas pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) ajustaram a LDBEN 9.394/96 e também estabeleceram que a pré-escola seja organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, devendo ser considerada como frequência mínima obrigatória 60% do período letivo. Contudo, este 'novo' formato ainda está envolto em complicações relacionadas à oferta e à demanda por vagas, à estrutura física das instituições, à formação de professores e às práticas pedagógicas, o que, de certa forma, nos leva a acompanhar e problematizar as ações no sentido do cumprimento da determinação legal (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016)

No Brasil, desde o período de redemocratização, o tema da Educação Infantil, integra as ações dos movimentos sociais por melhoria na educação, e “[...] a importância do debate é corroborada, também, nas discussões em torno dos planos decenais de educação” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 74).

Nesse sentido, destacamos novamente o papel dos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos e observamos que, dessa forma, tornou-se possível o direito de todas as crianças e jovens a frequentar instituições educacionais com professores, equipamentos e materiais adequados. Porém, sabemos que muitos municípios ainda lutam para superar uma realidade desigual, sem professores habilitados e condições estruturais. “[...] São muitas histórias, embates políticos, técnicos e administrativos que atravessam o cotidiano da educação nas suas dimensões históricas, sociais e culturais” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 74).

Diante desse cenário, compreendemos que a educação é um campo de disputa, onde a Educação Infantil e ensino fundamental concorrem de forma desigual pela educação básica, pois reiteramos que a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, retomando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo novamente à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental.

Nesse processo, Kramer, Nunes e Corsino (2011) observam algumas questões centrais, como o risco de desvincular a Educação Infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares, fragmentando da educação básica sem atender para as transições. E, por outro lado, diferentemente de diversas ações e programas implementados pelo governo, a sociedade não foi convidada ao debate sobre a obrigatoriedade e, com isso, as interpretações sobre a concepção educativa do que se espera para as crianças de 4 anos podem cair por terra, sem chances de germinarem os frutos das conquistas. Assim questionam:

Antecipação instrucional? Práticas escolarizantes? Reforço escolar? Estas são algumas das questões que começam a habitar os planejamentos educacionais. Apaga-se a história das políticas, a memória dos professores, suas lembranças e a experiência vivida com o argumento de que os sistemas devem concentrar a atenção neste novo suposto. Contudo, o passado, expulso da consciência pela porta da frente, costuma voltar, disfarçado, pela porta dos fundos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75).

Como vemos, a concepção e execução de políticas para atender às necessidades das crianças deixam a desejar, pois medidas paliativas e alterações legislativas já não se mostram suficientes no atendimento do direito à educação dessas crianças. Também, a organização da educação brasileira, ainda que tenha buscado a implantação de um sistema nacional, não se concretizou completamente, sobretudo em função das características regionais marcadas pela diversidade.

O Plano Nacional de Educação tem se mostrado insuficiente para enfrentar o problema de ausência de vagas, mesmo garantindo expressamente o direito à educação das crianças e reforçando o comando legal para o atendimento desse direito. No que tange à política de ampliação da obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, não podemos deixar de pensar no financiamento desses níveis de ensino, pois, de acordo com Cruz (2017), ainda no PNE 2001/2011, autores já indicavam que sua eficácia dependeria da expansão de cerca de 4 milhões de matrículas, das quais 39,6% deveriam ser de crianças de 4 e 5 anos, o que exigiria um crescimento de 9,5% no orçamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb, “[...] para que as novas matrículas não representassem uma redução no já reduzido valor por aluno proporcionado pelo atual mecanismo de financiamento” (CRUZ, 2017, p. 263).

Nesse caso, uma das estratégias que retorna em grande proporção diz respeito à inclusão de matrículas privadas em creches de forma permanente, previstas pelo Fundeb já em 2006. A ideia era que houvesse uma expansão no número de vagas nas creches, não por meio do aumento no atendimento em creches públicas, mas por intermédio de parcerias com instituições privadas, como o conveniamento ou vale creche.

O Fundeb (2006) foi criado pela Emenda Constitucional n. 53 (BRASIL, 2006b) e regulamentado pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto n. 6.253 (BRASIL, 2007b), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Entrou em vigor desde 01 de janeiro de 2007, com uma proposta de financiamento da Educação Básica para assegurar o acesso à educação a um maior número de pessoas e teve importante incidência da sociedade civil organizada em seu processo de discussão e aprovação.

Com previsão de 14 anos de vigência, o Fundeb, teve como mecanismo a distribuição de recursos parecida com a utilizada pelo Fundef, através de uma captação de recursos pelos estados e municípios e uma complementação da União de acordo com o número de matrículas na Educação Básica. O cálculo para a distribuição de recursos no Fundeb ocorre a partir do total de alunos da Educação Básica presencial, pelo censo escolar no ano anterior.

Desse modo, os recursos são distribuídos de acordo com as matrículas das etapas de ensino. Sobre esse processo, retomamos o estudo de Lamare (2018) no qual a autora destaca que o Fundeb foi apresentado à população como uma política mais incisiva da União, visando a atender a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, pretendendo, dessa forma, corrigir as falhas do Fundef. “[...] Nessa perspectiva, esse Fundo foi divulgado como a grande solução para os males da educação” (LAMARE, 2018, p. 794). Então, observamos que, embora não se vincule diretamente à obrigatoriedade escolar, o Fundeb dá condições contábeis a essa expansão relacionado à justificativa de que a obrigatoriedade estaria associada ao oferecimento de oportunidades iguais para todos, pois “[...] quanto mais cedo a criança for matriculada na escola,

maior a chance de se prevenirem os “problemas sociais” (LAMARE, 2018, p. 795 grifos da autora).

Em 2020 o Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020a), e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020b). Ficou assegurado que independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o Fundo, todo o recurso gerado será redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

Foi estabelecido que a contribuição da União neste novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% dos recursos até 2026. Passará de 10%, do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% em 2021; em seguida, para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; até alcançar 23% em 2026⁸.

O aumento do investimento na Educação Infantil significaria a abertura de novas vagas para esta etapa da educação. Haja vista que a universalidade da pré-escola não veio acompanhada das condições estruturais adequadas às necessidades das crianças de 4 e 5 anos de idade. Dessa forma, nossa preocupação é com a qualidade dessa oferta, pois de acordo com Lira, Drewinski e Sapelli (2015) a ampliação da escolarização não atende as condições para o pleno desenvolvimento infantil, por isso: “[...] a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade poderia ser substituída pela matrícula facultativa, garantindo-se o direito das crianças e a opção da família” (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2015, p. 3977), conforme já ocorria antes da mudança da Lei.

Assim, o desafio que se coloca é a garantia não só de padrões de qualidade dos serviços prestados, mas o reconhecimento social de que a Educação Infantil é relevante e necessária como espaço legítimo de educação das crianças de 0 à 5 anos. Nesse sentido, a preocupação que se coloca é que,

⁸ Os investimentos realizados pelos governos dos Estados, Distrito Federal e Municípios e o cumprimento dos limites legais da aplicação dos recursos do Fundeb são monitorados por meio das informações declaradas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), disponível no sítio do FNDE, no endereço eletrônico: http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope.

tendo como base os argumentos de universalização de acesso e a garantia de maior tempo de permanência na escola, “[...] a pré-escola continue a ser chamada a responder indevidamente pela preparação para os anos seguintes da escolarização, localizando, na pré-escola, o foco de transformação de uma escola de ensino fundamental” (PASCHOAL, 2019, p. 774). Pois, a Educação Infantil tem objetivos próprios que não a subordinam ao ensino fundamental.

Essas contradições parecem ser decorrentes, entre outras coisas, da identidade pouco consolidada da Educação Infantil e da falta de clareza sobre “[...] a posição da primeira infância na sociedade” (ROSEMBERG, 2007, p. 8), o que também tem determinado, em grande medida, os modos de relação com o ensino fundamental.

Nessa perspectiva, Cruz (2017) observa que frequentemente consideramos a primeira infância como uma etapa preparatória para a “[...] verdadeira vida”, na qual “concebemos a Educação Infantil como preparatória à verdadeira vida escolar”, que se inicia com o ensino compulsório, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos” (CRUZ, 2017, p. 263-264 grifos da autora), como se na Educação Infantil a criança não tivesse acesso ao mundo das letras e dos números por meio das interações e brincadeiras.

Compreendemos dessa maneira que, se essa ampliação não garantir uma oferta de educação com qualidade para todos, poderá ocasionar uma inclusão apenas quantitativa, que não produzirá os efeitos esperados para os indivíduos e para a sociedade. Isso porque, como já observado, para a Educação Infantil existem os perigos de exclusão do cuidado, com a diminuição de vagas em tempo integral; de cisão entre creche e pré-escola; e de privatização e precarização do atendimento em creches. Além do mais, devemos estar atentos ao discurso globalizado em relação ao acesso e ao direito à Educação Infantil com vistas ao ingresso da criança ao ensino fundamental.

Aparentemente, observamos que existe uma tendência internacional de ampliação da escolaridade obrigatória e a inclusão das crianças com menos idade no ensino fundamental, que é determinada pela complexidade do mundo do trabalho contemporâneo, da qual parece haver um consenso no intuito de atingir padrões e comportamentos normativos.

Assim, há um preparo da criança para que ela ingresse à nova etapa de ensino de forma que possa se adaptar mais facilmente. Nesse entendimento, corre-se o risco de focar naquilo que a criança virá a ser, negligenciando o que ela já é e reduzindo os encaminhamentos a ações preparatórias para os anos posteriores da escolarização.

Nesse sentido, a primeira questão que se coloca diz respeito ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos que ficaram de fora da obrigatoriedade de matrícula. Se o ensino se tornou obrigatório a partir dos 4 ou 5 anos de idade, as experiências nos municípios brasileiros evidenciam que o atendimento destinado às crianças entre 0 e 3 anos de idade pode sofrer defasagem. O número de vagas ofertadas pode continuar sendo insuficiente, uma vez que os recursos tendem a ser aplicados no segmento onde prevalece a obrigatoriedade.

A obrigatoriedade da frequência com cinco e com quatro anos direcionou a atenção prioritária dos sistemas de ensino para essas idades, visando à sua universalização, o que trouxe, como consequência, menos atenção e menos recursos para a educação do nascimento ou a partir de 45 dias até os 3 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 64).

Diante dos objetivos e das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, Silva e Strang (2020) verificam que as intenções declaradas para o decênio 2001/2011 eram de atender 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças entre 4 e 5 anos até 2011. Porém, como sabemos, essa meta não foi atingida, conforme comprova o texto do PNE aprovado para o decênio 2014/2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que entrou em vigor com atraso de mais de três anos, contendo exatamente a mesma disposição de atender 50% das crianças com até 3 anos de idade, prorrogada até 2016, o que certamente não foi atingido, como se deduz pela situação deficitária que afeta toda a estrutura da Educação Infantil no nosso país.

Nesse sentido, os autores observam que são previstos 18 anos para garantir o direito à educação e 15 anos de previsão específica em regulamentação para enfrentar o problema, visando atender somente 50% da população nessa faixa etária, “[...] Isso nos permite inferir que essa é uma declaração expressa de negação do direito da outra metade dessa população” (SILVA; STRANG, 2020, p. 5).

Kramer, Nunes e Corsino (2011) também observam que o consenso sobre a importância da creche para a criança pequena está longe de ser atingido e lembram que uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) era promover debates com a sociedade civil sobre o direito das crianças à Educação Infantil. Entretanto, as crianças pobres e suas famílias, pela oferta reduzida, ficam com poucas possibilidades de opção por um atendimento. Por isso,

O desenvolvimento de políticas públicas de redistribuição e reconhecimento para as creches é fundamental se tivermos como perspectiva o atendimento dos direitos humanos e a criação de mecanismos institucionais que permitam enfrentar os eixos socioeconômicos e culturais causadores de injustiça (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 73).

Nesse sentido, as autoras afirmam que o conceito de política pública para a infância poderia organizar o argumento que situa a Educação Infantil no âmbito da política educacional do tipo universal, justificando que a universalidade da política pública da obrigatoriedade de matrícula afeta apenas às crianças de 4 a 6 anos, pois o atendimento às crianças de 0 a 3 anos é ainda residual. “[...] Quanto à faixa etária de 0 a 3 anos, sempre uma parcela da população não demandará a educação nos primeiros anos de vida” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 74).

Diante dessa realidade, observamos a negação do direito à educação e, como consequência, o não cumprimento da igualdade de condições para acesso e permanência no estabelecimento de ensino.

Se a responsabilidade pela educação escolar está claramente definida na Lei, até quando se suportará essa afronta ao direito de crianças? Importa frisar que legalmente todas as crianças, independentemente da faixa etária, gozam do direito à educação e, conseqüentemente, de frequentar creches ou estabelecimentos similares, mesmo antes de completarem quatro anos de idade (SILVA; STRANG, 2020, p. 5).

Vivemos na atualidade um momento de grande retrocesso histórico na área da educação. No caso da Educação Infantil, a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), ao determinar o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos, a partir de 2016, excluiu a faixa etária de zero a três anos de idade.

Como observa Nascimento (2011), embora seja uma estratégia para assegurar o direito à educação de maneira ampliada para todas as crianças a partir dos quatro anos, principalmente, as das camadas mais pobres da população, fragmenta a Educação Infantil e abala a concepção de creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena.

Outra problemática que se coloca, relacionada à falta de vagas na instituição de Educação Infantil, diz respeito ao espaço físico da pré-escola. Conforme observam Lira, Drewinski e Sapelli (2015), uma vez que a oferta e a administração da Educação Infantil pública cabe aos municípios, e estes, por sua vez, têm geralmente lidado com problemas de ordem financeira, estrutural e profissional para atender o disposto na referida Lei (BRASIL, 2013), o direito e a obrigação de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos de idade defrontam-se com desafios para se efetivar. Nesse processo, alguns municípios têm adotado como estratégia o encaminhamento das crianças que deveriam ser atendidas em Centros de Educação Infantil para turmas em Escolas de Ensino Fundamental.

Esse arranjo é permitido pela legislação, desde que haja condições e sejam respeitadas as especificidades das crianças pequenas, contudo, infelizmente, muitas instituições não dispõem de mobiliário, estrutura física e espaços adequados. Essa condição compromete o desenvolvimento integral da criança, sua livre expressão, seu direito de brincar e explorar espaços, pois, compreendemos que retirar a criança de 4 e 5 anos do espaço pensado e planejado para ela e colocá-la em escolas de ensino fundamental significa, na prática, antecipar e tolher parte do seu desenvolvimento bio-psico-social. Além do mais, o tempo de permanência nesses espaços foi reduzido de oito para quatro horas, em alguns municípios, resultando em menos tempo de vivência com as interações e brincadeiras entre as crianças e os adultos que com elas trabalham, sendo que com a oferta em turno parcial restará às famílias encontrarem alternativas, muitas vezes desqualificadas, para o outro turno.

Lira, Drewinski e Sapelli (2015) destacam que esse tipo de estratégia desconsidera as necessidades e especificidades das crianças pequenas. Com isso, as autoras entendem que a extensão da obrigatoriedade do ensino deve vir acompanhada de financiamento público para que a Educação Infantil seja

oferecida em instituições com condições adequadas de estrutura, corpo docente e uma proposta pedagógica específica para a referida faixa etária. Sendo que:

Entre a obrigatoriedade e o direito, fica a imposição e a escolha; fica a necessidade de se repensar, em cada especificidade, as condições às quais serão submetidas as crianças numa fase tão importante da vida e a relação dessas com os possíveis benefícios para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Se nessa relação, nem sempre o saldo é positivo, então, a obrigatoriedade deveria ser repensada. Isso pode parecer contraditório diante das lutas pela educação infantil, mas há que se pensar e avaliar com cautela e seriedade essa especificidade e a necessidade de construir e garantir condições diferenciadas para as crianças pequenas (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2015, p. 3990).

Outro risco que se corre com a estratégia de efetivar a pré-escola no espaço da instituição de ensino fundamental é a interpretação equivocada da referida Lei, podendo contribuir para práticas de escolarização precoce, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, e, por outro lado, para o retorno de ações assistencialistas em creches, com profissionais sem formação adequada, pois, de acordo com Nascimento (2011), a interpretação equivocada da EC nº 59 (BRASIL, 2009b) pode ser compreendida como antecipação da escola, como ocorreu nos anos de 1970 e 1980, por ocasião da formalização da educação pré-escolar no Brasil.

Nesse sentido, a autora afirma que atribuir característica antecipatória à educação de crianças de 4 e 5 anos fará com que a identidade da Educação Infantil, em construção porque recentemente formalizada, tenda a se fragmentar. Assim questiona: “[...] serão as crianças de 4 e 5 anos identificadas com as propostas pedagógicas do ensino fundamental e perderão seu direito a uma educação cujos eixos são a brincadeira e a interação (DCNEI, Art. 9º)?” (NASCIMENTO, 2011, p. 155).

Outra questão que se coloca, também relacionada à escolarização precoce, diz respeito à formação dos educadores para atuar na pré-escola, já que, em algumas realidades, esta foi incorporada à instituição de ensino fundamental. Compreendemos, pois, que o profissional de Educação Infantil precisa dominar saberes específicos para sua função que, em tese, são exigidos em concurso público específico, os quais podem não ser de domínio dos profissionais concursados para atuar no Ensino Fundamental. Sobre isso, Lira e

Drewinski (2020) destacam que a formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas é requisito básico para a educação de qualidade para as crianças, como direito relativo à profissão e princípio básico e fundamental de valorização profissional.

Como vemos, as problemáticas e os questionamentos em torno da obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos vão além da ordem pedagógica e financeira, uma vez que compreendemos que a Educação Infantil deve ser reconhecida e valorizada como espaço capaz de humanizar as crianças, por meio de práticas coletivas, de trocas de experiências e da apropriação de diferentes saberes. Sem deixar de pensar na estreita relação entre as questões que dizem respeito à criança, à família, ao trabalho e às relações de produção, pois, pensar a criança e sua educação exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação.

O objetivo aqui, portanto, é refletir sobre os impactos da obrigatoriedade na concretização de um trabalho pedagógico de qualidade, que promova o desenvolvimento integral de todas as crianças. De acordo com Farenzena (2010), para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como *básica* tem consequências no direito à educação mais alargado e de um dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica.

Cumpramos destacar que o conceito de qualidade na Educação Infantil, do qual compartilhamos, está atrelado a uma perspectiva crítica de educação integral da criança na qual ela é protagonista do seu próprio desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural. Uma educação organizada para a ampliação da sua imaginação e criatividade, que promova espaços de encontros, vivências, aprendizagens, conhecimento e fantasias. Em um ambiente planejado para a percepção e apreensão do mundo e da natureza, de sensibilidade, de memória, de brincar e se relacionar com o outro, com seus pares e adultos. Uma educação contrária à ideia de futuro, do vir a ser. O momento da criança é o momento presente, investir na infância significa investir nas possibilidades infantis de conhecer e transformar o mundo 'onde ela vive e dá ordens'.

Nessa perspectiva, precisamos estar atentos ao discurso globalizado sobre o acesso e o direito à Educação Infantil, dado que, de acordo com Peter Moss (2011), este acontece com vistas ao ingresso da criança ao ensino fundamental, com o intuito de atingir padrões e comportamentos normativos. Desse modo, há um preparo da criança para que ela ingresse à nova etapa de ensino de forma que possa se adaptar mais facilmente. Nesse entendimento, corre-se o risco de focar naquilo que a criança virá a ser, negligenciando o que ela já é e reduzindo os encaminhamentos a ações preparatórias para os anos posteriores da escolarização. Essa condição compromete o desenvolvimento integral da criança, sua livre expressão, seu direito de brincar e explorar espaços. No próximo item trataremos da contradição entre direito e obrigatoriedade de matrícula na educação infantil.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O DIREITO E A OBRIGATORIEDADE

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e, portanto, direito de todo cidadão. Contudo, há uma grande distância entre a proclamação do direito e sua efetivação, pois há algum tempo faltam vagas nas instituições, sendo criados critérios de admissão que, muitas vezes, ferem o direito subjetivo à Educação Infantil disposto na legislação.

A obrigatoriedade do ensino sempre foi um tema que demandou grandes estudos e controvérsias, pois a necessidade social e econômica impõe à população um mínimo de conhecimento obrigatório ao mesmo tempo em que se impõem limites à liberdade individual. Por outro lado, Cury e Ferreira (2010) observam que a educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental com implicação na questão da obrigatoriedade do ensino.

O acesso ao ensino, até como antídoto à ignorância, torna-se uma exigência para cuja efetivação os dispositivos legais positivados são um instrumento para assegurar sua oferta. Evidentemente, o acesso a etapas de ensino é condição de possibilidade para a exigência da qualidade do serviço. Decorre desta situação que, já no século XVIII, aparece a ideia do ensino como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado (CURY; FERREIRA, 2010, p. 125).

A positivação do direito à educação foi assumindo um caráter de universalidade, primeiramente para atender uma determinada classe social,

passando a ser reconhecida como um direito de todos. Nesse sentido, vale destacar as palavras de Norberto Bobbio sobre *A era dos direitos* (2004) na qual o autor afirma que os direitos do homem constituem uma classe variável:

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. [...] O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas (BOBBIO, 2004, p. 13).

Por isso a importância de entender o direito enquanto síntese das relações sócio-históricas que os seres humanos travam enquanto sujeitos de suas existências.

De acordo com Flach (2009), é preciso entender que a constituição histórica tanto do direito como da educação, embora em constante movimento, não ocorre simultânea e linearmente, havendo momentos de avanços, estagnação e novos processos de avanços. “[...] O movimento histórico dos dois fenômenos, educação e direito, não está e não estará plenamente acabado, pois, considerando tratar-se de processo dialético e contraditório, estão em constante transformação” (FLACH, 2009, p. 496). Dessa maneira, a autora mostra que direito à educação escolar está historicamente relacionado à divisão social do trabalho:

A positivação do direito à educação, desde o seu surgimento, esteve atrelada à necessidade de trabalhadores mais bem preparados para o trabalho na indústria capitalista. O processo de transformação da matéria-prima em produtos, possibilitado pelo desenvolvimento da maquinaria e a consequente ruptura histórica caracterizada pela Revolução Industrial possibilitaram a reivindicação e a necessidade produtiva por educação escolar (FLACH, 2009, p. 497).

Sobre a educação escolar no Brasil, a referida autora desenvolve importante análise ao observar que esta vem se mostrando não apenas necessária, mas uma oportunidade de contato dos indivíduos com o

conhecimento sistematizado dando-lhes os meios necessários para entender a ordem vigente, com vistas à sua superação. Quanto ao ingresso das crianças mais cedo no ensino obrigatório, a autora aponta para uma política de equidade social, “[...] principalmente num país onde esse segmento da educação foi marcado historicamente pelo descompromisso governamental, que sempre atendeu aos interesses das classes dominantes” (FLACH, 2009, p, 515). Porém, destaca a necessidade de avaliar tal política para não incorrer numa ‘inclusão excludente’, quando um maior número de crianças estará dentro da escola, sem que esta esteja preparada pedagógica, financeira e estruturalmente para recebê-las.

Cury e Ferreira (2010) ainda destacam que a legislação vem sedimentando a obrigatoriedade da educação como uma correlação entre o direito à educação e um lento e gradativo aumento das séries obrigatórias. Nesse sentido, destacamos dois importantes documentos, entre outros, que serviram de suporte para a legislação nacional, no sentido da universalização do ensino fundamental.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) estabelece no Art. 26 o direito de todos à educação e a sua conseqüente obrigatoriedade, prevendo que: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), estabelece no Art. 3, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, sendo que:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Como também para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A relação que se estabelece entre o direito à educação e a obrigatoriedade escolar representa um direito e, ao mesmo tempo, uma obrigação. De acordo com Horta (1998, p. 10), “[...] direito à educação e obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados”. Consistindo a educação

em um direito-dever, verifica-se que da sua obrigatoriedade decorrem várias questões, das quais Cury e Ferreira (2010) apontam para a falta de vagas, inclusive para os alunos com deficiência (oferta) ou da má qualidade do ensino, da evasão escolar, da repetência ou da defasagem na correlação idade/série frequentada, e com isso observam que:

Todos estes fatores contribuem direta ou indiretamente para a impossibilidade de se atingir a universalização do ensino obrigatório. Na Educação Infantil, o problema ainda está centrado na falta de vagas para se garantir a sua obrigatoriedade. A questão relacionada a esta etapa de educação não é de evasão e muito menos de repetência. As inúmeras ações em andamento na justiça brasileira referem-se à busca da garantia de oferta de vaga na Educação Infantil. Esta questão fica mais perceptível por ser uma responsabilidade do município (CURY e FERREIRA, 2010, p. 140).

Observamos, dessa maneira, que os desafios são muitos frente as peculiaridades que envolvem o tema. Como destacam os referidos autores, todos são convocados: poder público, família e sociedade, visto que, de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal, a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. “Na construção da cidadania, há necessidade da consciência de todos na concretização de uma educação de qualidade e obrigatória para determinada faixa etária” (CURY e FERREIRA, 2010, p. 142).

Não podemos esquecer, entretanto, o avanço significativo da Legislação Federal que assevera, no artigo 208, o dever do Estado para com a educação efetivada mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade, quando a educação da criança em espaços coletivos, que esteve à margem do sistema educacional brasileiro desde a sua origem, passa a ser direito de todas as crianças a partir da promulgação da Constituição, “[...] visto que essas são consideradas sujeito de direitos, inclusive o da educação desde o nascimento” (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 75).

Desse modo, reiteramos que o direito à Educação Infantil, no Brasil, foi constituído na intersecção entre dois campos de políticas de direitos: 1) políticas discutidas no âmbito dos direitos das mulheres; 2) políticas públicas para educação no âmbito dos direitos das crianças. Sendo assim, Campos e Barbosa

(2016) observam que o atendimento em tempo integral não pode ser configurado apenas como uma política assistencial para mães trabalhadoras, “pelo contrário é necessário compreender o atendimento integral na Educação Infantil tanto como direito das famílias na concretização de direitos, de modo especial da mulher ao trabalho fora do ambiente doméstico; quanto o da criança” (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 75). Atendimento este pautado na indissociabilidade cuidado/educação em direção à construção de relações emancipatórias.

O desafio que se coloca é consolidar, efetivamente, não só os direitos no âmbito educativo, mas garantir todos os outros previstos nas Leis para todas as crianças da classe trabalhadora. Assim, repensar o atendimento oferecido às populações infantis, em espaços coletivos, requer um compromisso permanente das diferentes instâncias, no sentido de oferecer políticas públicas que garantam, na prática, a efetivação de uma educação de qualidade, a começar pela garantia de estrutura escolar adequada à idade da criança, também repensar o currículo infantil e a formação específica dos professores. Porém, como veremos a seguir, a Lei busca generalizar os problemas da Educação Infantil, tal como a falta de vagas, tratando-os de forma abstrata com soluções imediatas, sem intervir na infraestrutura das diferenças educacionais em que vivem as crianças da classe trabalhadora.

2.2 ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS PARA ATENDER AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA PRÉ-ESCOLA

Conforme já observamos, a configuração da Educação Infantil como direito foi uma conquista recente, em tempo histórico e, ao mesmo tempo, uma conquista que ainda é frágil no que concerne a sua efetivação no contexto da prática. Diante dessa realidade, elegemos alguns exemplos para refletir sobre as estratégias lançadas por alguns municípios para alcançar o disposto na Lei 12.796/2013 que indica a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Campos e Barbosa (2016) destacam que muitos foram os arranjos criados pelo Estado ao longo desses anos para ofertar essa educação. Sobre a Lei que indicou a obrigatoriedade de matrícula, as autoras apontam que os municípios, ao evidenciarem suas estratégias, indicam novamente que muitas crianças e

famílias serão excluídas desse direito. Assim, as autoras questionam a respeito do destino das crianças no período parcial: “[...] Afinal, como as famílias trabalhadoras conseguiram articular seu horário com os da instituição? O que as crianças farão no outro período? Ou melhor, com quem as crianças ficarão?” (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 82). E observam que, historicamente no nosso país, a ausência do Estado no provimento de direitos impulsionou o surgimento de alternativas, como as creches comunitárias, creches domiciliares e outros tantos programas, que decorreram na emergência de uma nova segmentação social, que acaba resultando, no final, em exclusão dessa população, que nos discursos oficiais deveria ser incluída na sociedade.

A partir desses questionamentos, as autoras desenvolveram importante pesquisa sobre as estratégias de atendimento na Educação Infantil nos três maiores municípios do estado de Santa Catarina, após a aprovação da Lei 12.796/13 da obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade, a qual tomamos como exemplo para demonstrar na prática algumas das implicações em volta da referida Lei. Trata-se de uma pesquisa documental, a partir da coleta de dados estatísticos governamentais.

As análises indicam que, os municípios mantêm os atendimentos em período integral, mas já é possível observar variações nesse atendimento, sobretudo no atendimento pré-escolar. Esse quadro é inquietante, pois, tanto pode indicar novas formas de organização dessa etapa educativa, quanto configurar no fortalecimento da dicotomia entre creche e pré-escola (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 66).

Com isso, as autoras constataram que são duas as estratégias utilizadas pelos municípios identificados como A, B e C: a parcialização e o conveniamento. A estratégia de parcialização, com exceção do município B, não foi a eleita como prioritária; diferentemente da estratégia de realizar convênios que figura como uma ação crescente em todos os municípios investigados, conforme explicam:

Essa é uma estratégia que tanto oportuniza criação rápida de vagas; quanto evita que o município não siga a Lei da Responsabilidade Fiscal. No entanto, esse ano, ao se aproximar o último ano de adequação dos municípios a Lei N°12.796/13 os municípios indicaram suas estratégias para 2016. Assim, os municípios A e C, que até então não haviam investido fortemente na parcialização já comunicaram as suas respectivas comunidades que o atendimento para 2016 será organizando da seguinte forma: município A, por meio de Portaria

181/2015, que regulariza a matrícula na pré-escola, determina que as vagas novas sejam oferecidas em regime de tempo parcial, definidas como: I – Turno matutino das 7h e30min às 13h; II – Turno Vespertino das 13h às 18h30 min. O município C, em chamada pública realizada à comunidade comunica que, as crianças de cinco anos serão atendidas em turno parcial, assim como se houver necessidade a prefeitura ampliará os convênios (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 81).

Como vemos, a parcialização no atendimento às crianças na pré-escola se tornou realidade e um retrocesso histórico, com vistas a cumprir um direito em detrimento do outro, pois, dessa maneira, os municípios incorporam a demanda por vagas reprimidas sem maiores investimentos, seja com estrutura ou com profissionais. Além do que, como observam as referidas autoras, a parcialização poderá não cumprir a estratégia 1.17, da Meta 1 do Plano Nacional de Educação que define: “[...] estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014).

Outro exemplo prático das estratégias criadas pelos municípios no cumprimento da Lei 12.796/2013 diz respeito à importante pesquisa desenvolvida por Lira e Drewinski (2020) sobre a implementação da referida Lei em um município de médio porte, localizado na região centro-oeste do estado do Paraná, no qual acompanharam, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), os encaminhamentos efetivados no sentido de atender à legislação. Nos ocuparemos, na sequência, da pesquisa mencionada, para evidenciar algumas implicações em torno da obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Consoante Campos e Barbosa (2016), as autoras também constataram que a SEMEC instituiu um plano de ação que incluiu retirar as turmas de pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e inseri-las em instituições que, anteriormente, atendiam apenas o Ensino Fundamental. Com isso, as autoras reconhecem que a gestão do município interpretou a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos como a necessidade destas frequentarem a escola, conforme vem ocorrendo também em outros municípios brasileiros. Essa realidade gerou alguns questionamentos, dos quais Lira e Drewinski (2020) destacam: a distribuição das crianças nas instituições de Ensino Fundamental; a jornada de atendimento das crianças nas instituições; a formação dos professores; a estrutura das instituições; a prática pedagógica com

as crianças de 4 e 5 anos. Como resposta, as autoras observaram uma série de “arranjos e rearranjos” realizados pelo município em busca do cumprimento da Lei, os quais ferem o direito da criança a uma educação de qualidade:

Quanto à distribuição das crianças nas instituições, a equipe gestora do município ressaltou que existiam, no ano de 2016, 84 turmas de pré-escola em 40 escolas de Ensino Fundamental, sendo que, em 2015, essas turmas estavam em 32 escolas. Do total de 45 instituições de Ensino Fundamental do município, apenas 5 ainda não tinham turmas de pré-escola, mas, segundo a secretaria, isso aconteceria já em 2017. Tal estratégia adotada pelo município é preocupante, uma vez que as crianças estão a ser retiradas das instituições de Educação Infantil, em tese, pensadas, construídas e organizadas pedagogicamente para fazer tal atendimento (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 12).

Sobre o atendimento parcial das crianças de 4 e 5 anos na escola de Ensino Fundamental que anteriormente, nos CMEIs, era em jornada integral, as autoras observam novamente a perda de direitos das crianças:

A equipe salienta que existia, em 2016, ainda um pequeno número de crianças (242) de 4 e 5 anos que frequentavam um CMEI apenas, em jornada integral, mas que isso é exceção. Chama a atenção o fato de que, o que devia ser regra, é entendido como desvio quando, na verdade, as crianças têm direito a estar em instituições especificamente pensadas para elas e não ser retiradas de seu contexto de origem, como o encaminhamento dado pelo município para cumprir com a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil. Assim, em nome da Lei, as crianças podem estar sendo penalizadas, juntamente com suas famílias (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 13).

Preocupadas com a posição das famílias das crianças, as autoras ainda questionam se houve algum posicionamento dos pais sobre o atendimento parcial e constatam que isso não ocorreu, pois: “[...] “As famílias deram um jeito, como sempre dão” (informação verbal), em que, segundo a SEMEC, há preferência pelo turno da tarde, mas nem sempre isso é possível” (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 13 grifos das autoras). Observam, dessa forma, a naturalização da usurpação do direito e o repasse da responsabilidade aos familiares de encontrarem formas paliativas para o atendimento às crianças.

Quanto à formação dos professores que atuam com as crianças na pré-escola, as autoras questionam se houve necessidade de alterar o quadro de pessoal das instituições de Ensino Fundamental, com criação de mais concursos para professores, a fim de atender o que determina a Lei para a universalização

da pré-escola, da qual obtiveram a seguinte resposta: em 2014, os professores que atuavam com turmas de pré-escola, na escola, eram concursados para o Ensino Fundamental, condição que se manteve no ano de 2016 e até o presente momento.

Diante de tal constatação, as autoras perguntaram se havia previsão de que os professores concursados para a Educação Infantil assumissem essas turmas, sendo que a SEMEC respondeu que os aprovados em concurso específico de educador infantil assumem turmas nos CMEIs. Dado este que precisa ser problematizado, pois a formação dos professores é requisito básico para a qualidade da educação das crianças.

Esse encaminhamento é justificado pela secretaria, uma vez que o Estatuto dos Educadores Infantis do município não permite que atuem em outra instituição que não seja um CMEI, mas, contraditoriamente, as crianças podem ser atendidas em outros espaços não específicos de Educação Infantil. A nosso ver, esse fato merece ser problematizado porque o profissional de Educação Infantil precisa dominar saberes específicos para sua função que, em tese, são exigidos em concurso público específico, os quais podem não ser de domínio dos profissionais concursados para atuar no Ensino Fundamental (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 13).

Sobre a estratégia de atender a pré-escola em instituições de Ensino Fundamental, as autoras questionaram se houve necessidade ou intenção do município em adequar a estrutura dessas instituições. Da qual, obtiveram o reconhecimento de que a escola não é para as crianças pequenas ou seja: “[...] a equipe tem clareza que as instituições de Ensino Fundamental não estão estruturadas para atender as crianças da Educação Infantil” (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 15). Sendo que a secretaria reconheceu a falta de estrutura física do espaço:

Citaram, por exemplo, a falta de banheiros com mobiliários adequados, sendo necessário o uso de tablado de madeira perto do vaso sanitário para que as crianças apoiem os pés ou perto das pias para que possam lavar as mãos. Além disso, mencionaram a ausência de parques em algumas instituições ou a existência de brinquedos em altura imprópria para uso das crianças da pré-escola, bem como os móveis das salas, os quais, em algumas turmas, as carteiras e cadeiras são para as crianças que frequentam o 5º ano e não para as da pré-escola com 4 e 5 anos (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 15).

Quanto às práticas pedagógicas, as autoras perguntaram sobre o que estava sendo trabalhado com as crianças de 4 e 5 anos e observaram a preocupação em privilegiar as interações e as brincadeiras. A resposta obtida foi que a equipe trabalha, atualmente, na organização de um 'novo modelo' de planejamento que deverá integrar a proposta pedagógica da Educação Infantil do município, a qual toma como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e pretende dar mais espaço para música, contação de histórias, com foco na diversidade.

Dessa maneira, Lira e Drewinski (2020) evidenciam que a secretaria de educação está empenhada em pensar acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, mas, ao mesmo tempo, revela ainda que o município não conta com uma proposta para essa etapa do ensino.

Diante dessa realidade, as autoras concluem que a obrigatoriedade implica em expansão das instituições educacionais e acesso à Educação Infantil para todas as crianças. A partir dos achados da pesquisa, Lira e Drewinski (2020) reconhecem que o momento vivenciado instaura uma tendência de retrocesso na Educação Infantil, especialmente se considerarmos que os arranjos dos municípios para expandir a pré-escola e cumprir com a obrigatoriedade “[...] nem sempre consideram as necessidades e especificidades das crianças pequenas e se distanciam da qualidade desejada à Educação Infantil” (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 15-16).

Uma das necessidades da criança diz respeito ao reconhecimento da importância da educação infantil para o seu desenvolvimento por parte de sua família. Por isso, Lira e Machado (2019) buscaram, a partir da problematização da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade, compreender qual a percepção das famílias com relação aos encaminhamentos envolvidos no cumprimento da lei. Para tal, realizaram uma coleta de dados, através de entrevistas semiestruturadas, junto aos pais responsáveis por crianças que frequentam a pré-escola, em um determinado município de médio porte no estado do Paraná.

Lira e Machado (2019) constataram que as famílias, na figura das mães, reconhecem a educação infantil como um direito, embora tenham revelado uma incompreensão quanto às suas finalidades, bem como evidenciam algumas preocupações envolvidas nessa ida das turmas de pré-escola para a escola. Entre

elas, as autoras destacam as questões ligadas à estrutura física que pode não ser suficientemente adequada e segura para as crianças pequenas e também as dificuldades para a família com a redução da jornada de atendimento. Conforme observam:

Contudo, a impressão recolhida foi de que, para as famílias, esses aspectos não são tomados como ônus, mas são consequências, aceitas, em vista da exigência legal e da garantia do direito à vaga. Outro ponto que nos chamou atenção nas falas das entrevistadas é que, para as famílias cujas crianças ainda são atendidas em turmas de pré-escola nos CMEIs, a ida para turmas na escola é entendida como matrícula no ensino fundamental, ou seja, não reconhecem a pré-escola como parte obrigatória da etapa da educação infantil (LIRA; MACHADO, 2019, p. 16).

Esse último ponto pode ser justificado, conforme as autoras, pelo contexto de atendimento onde as crianças serão recebidas, a escola, bem como as práticas escolarizantes desenvolvidas. Das quais, as autoras concluem que embora as famílias mencionem alguns pontos negativos decorrentes dos encaminhamentos tomados pelo município, eles não são sentidos como relevantes ou preocupantes, “[...] prevalecendo um conformismo com a situação, provavelmente, dentre outras questões, decorrente das incompreensões acerca dos objetivos e das finalidades da educação infantil” (LIRA; MACHADO, 2019, p. 17).

Dessa maneira, a tarefa é refletir sobre as condições de efetivação da obrigatoriedade de matrícula para as crianças da pré-escola, a partir dos recentes estudos desenvolvidos sobre os encaminhamentos pedagógicos e os diferentes atores nela envolvidos.

Diante desse panorama de políticas públicas para a Educação Infantil, buscamos no item a seguir problematizar e refletir sobre as implicações em torno da obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Compreendemos, assim, a urgência de refletir sobre cada especificidade e as condições reais em que as crianças, ainda tão pequenas, estão sendo submetidas.

2.3 A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA

Destacamos a necessidade de conhecer a realidade dos demais municípios brasileiros em relação ao atendimento da Lei. Para tal, realizamos uma busca por teses e dissertações sobre a temática no banco de dados da Capes, através dos descritores: “obrigatoriedade de matrícula na pré-escola” e “Lei 12.796/2013”. Selecionamos um total de sete teses de doutorado e treze dissertações de mestrado a partir do ano de 2014 até 2019, período este marcado pelas discussões sobre a obrigatoriedade da pré-escola e o ensino fundamental de nove anos. A seguir organizamos um quadro com as teses e dissertações selecionadas para análise.

DISSERTAÇÕES			
ANO	AUTOR	TÍTULO	INTITUIÇÃO
2014	FRONER, Emanuele.	Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade.	UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
2015	MARCHETTI, Rafaela.	Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2016	ALMEIDA, Lorena Borges.	Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
2016	LEITE, Dayseellen Gualberto.	Atendimento e oferta da Educação Infantil nas redes municipais de ensino do Agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2016	POSSEBON, Camila Moresco.	Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria-RS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
2017	BARBOSA, Caroline Barreto Brunelli.	Implementação da obrigatoriedade da pré-escola: análise sobre uma microrregião no estado de São Paulo.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)

2017	BODENMULLER, Saskya Carolyne.	Orientações curriculares para a pequena infância na América Latina: uma análise da Educação Infantil obrigatória no Equador, Peru e Uruguai.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
2017	CAGNETI, Luciana Gutzmer.	A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
2017	MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno.	O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR.	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
2017	PADILHA, Doniria Borges.	Crianças da Educação Infantil alocadas em escolas de ensino fundamental: desafios a partir da Lei 12.796/2013.	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE
2017	SANTOS, Jandira Inez Garcia dos.	A Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da Lei no cotidiano das famílias.	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
2019	ANFLOR, Patrícia Santos.	Educação Infantil e o governo da Infância: a efetivação da Lei 12.796/2013 no município de Imbé/RS.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
2019	DEUS, Alessandra Castro de.	A pré-escola na escola: uma reflexão das práticas pedagógicas a partir da Lei n. 12.796/13.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/PR.
TESES			
2014	D'ALMEIDA, Kesia Pereira de Matos.	A obrigatoriedade da Educação Infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
2014	FERNANDES, Cinthia Votto.	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

2014	MACEDO, Lenilda Cordeiro de.	A infância resiste à pré-escola?	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
2016	RANIRO, Caroline.	O final da Educação Infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras.	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
2017	PIMENTA, Claudia Oliveira.	Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2018	ANTUNES, Jucemara.	O Direito a educação como "IOIO" das políticas que ampliam a obrigatoriedade da educação básica.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
2019	BRANCO, Jordanna Castelo.	Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

As produções selecionadas tratam, em sua maioria, das estratégias tomadas por alguns municípios dos estados da Paraíba, Pernambuco, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como também de outras temáticas relacionadas à pré-escola. Dessa forma, compreendemos que é possível montarmos um panorama sobre as implicações à pré-escola obrigatória, mesmo que de forma parcial, mas significativa.

A pesquisa mostrou que os estudos desenvolvidos sobre a temática da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola apresentam as seguintes contradições: oferta e demanda por vagas na pré-escola e na Educação Infantil de 0 a 3 anos; atendimento parcial na pré-escola e na Educação Infantil de 0 a 3 anos; currículo e qualidade da pré-escola; práticas pedagógicas na pré-escola; identidade e concepção de infância na pré-escola; escolarização precoce; governamentalidade infantil; direito à Educação Infantil.

O tema mais recorrente entre as dissertações de mestrado versou sobre a categoria *oferta de vagas*. Foram selecionados seis trabalhos, sendo que a problemática girava em torno da relação qualidade de oferta de vagas e escolarização precoce, especificamente sobre as condições da oferta de vagas.

No que diz respeito aos possíveis impactos da obrigatoriedade legal da escolarização a partir dos 4 anos, Froner (2014) analisou a oferta quantitativa e qualitativa da educação de 4 e 5 anos em um município de pequeno porte no estado do Rio Grande do Sul. Para tal, a autora buscou responder a algumas questões relacionadas à ampliação, qualidade e desafios da Educação Infantil no referido município.

Com relação à ampliação e oferta de vagas a autora observou que desde 2013 o município esteve empenhado com a elaboração de projetos para a construção e ampliação das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, mostrando-se preocupado com o aumento no número de vagas para atender toda a demanda de 4 e 5 anos, como determina a Lei. Porém, por meio de análise documental, a autora constatou que não foi possível confirmar um aumento efetivo no número de matrículas da faixa etária de 4 e 5 anos, pelo contrário, o número de matrículas diminuiu de 2012 para 2013.

Ademais, a respeito do conceito de qualidade, a autora destacou que existe uma coerência entre os referenciais teóricos da Educação Infantil e a concepção dos sujeitos que com ela trabalham. Após a aprovação da Lei 12.796/2013, Froner (2014) concluiu que são inúmeros os desafios que ainda perpassam pela Educação Infantil do município. No entanto, destacou que alguns avanços estavam sendo conquistados como um projeto de ampliação de dois EMEIs e a criação de mais duas novas escolas, com isso, a autora acredita que, além de garantir espaço e infraestrutura adequados, há que se investir na formação do professor, da qual também depende a qualidade da Educação Infantil.

Com o objetivo de analisar a qualidade da oferta de vagas na pré-escola, Almeida (2016) desenvolveu uma pesquisa qualitativa na pré-escola situada em Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia-GO. Buscando conhecer as determinações que permeiam a pré-escola na escola de Ensino Fundamental e, ainda, as concepções das crianças e dos professores sobre as pré-escolas inseridas na escola, a autora utilizou-se da metodologia de observação, entrevista e estudo bibliográfico.

Almeida (2016) pôde observar que as contradições da sociedade capitalista estabelecem princípios economicistas para a educação, comprometendo a qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil, não

contemplando os direitos das crianças em sua totalidade. “A universalização da educação de crianças de 4 a 5 anos garante o direito dessas crianças de frequentarem a pré-escola, no entanto, destacamos a preocupação para efetivação desta” (ALMEIDA, 2016, p.11). Dessa maneira, a autora aponta que a garantia de vagas em pré-escolas vem acontecendo de forma improvisada, na medida em que as crianças são atendidas em turmas de pré-escola nas escolas sem os materiais e as estruturas necessárias. Observa também que a presença e a permanência da pré-escola na escola se destaca por seguir um modelo tradicional na configuração de seu espaço físico e por aproximar suas práticas pedagógicas das práticas tradicionais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Almeida (2016) conclui que a pré-escola inserida na escola de Ensino Fundamental é compreendida como um preparatório para etapas seguintes, negligenciando às crianças alguns direitos.

Sobre a mesma problemática, Leite (2016) buscou compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira.

Para tal, realizou pesquisa empírica através de entrevistas semiestruturadas com gestores municipais e análise documental. Diante dos dados, a autora pôde concluir que as Redes Municipais de Ensino não estão garantindo as condições adequadas para a oferta e atendimento de forma obrigatória e universalizada para as crianças de 4 e 5 anos de idade, de modo a assisti-las em boas condições de funcionamento físico e pedagógico, e sim estão utilizando estratégias de ampliação da oferta e do atendimento dos anos obrigatórios, ou seja, “reduzindo o número de turmas anteriormente existentes e, conseqüentemente, o número de atendimentos, tendo implicação direta na oferta e atendimento de toda a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino” (LEITE, 2016, p. 191).

Ao reduzir o número de turmas da Educação Infantil de 0 a 3 anos, o município amplia as vagas na pré-escola sem precisar investir em infraestrutura, o que implica na perda do direito à educação pública das crianças de 0 a 3, ou a “opção” da instituição privada.

Possebon (2016) também analisa o processo de expansão da oferta de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria RS, a partir da obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 anos de idade, no período de 2009 a 2016. Com esse fim, a autora realizou um estudo de caso e utilizou como fontes de análise os dados estatísticos do Censo Escolar, disponíveis na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dados sistematizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS), a legislação da educação municipal de Santa Maria, RS, documentos da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED) e entrevista semiestruturada com o Conselho Municipal de Educação (CME).

Concluiu, então, que a rede pública municipal de ensino do referido município expandiu a sua oferta em turmas de creche e pré-escola nos sete anos do período da pesquisa, porém não atingiu a meta de universalizar a pré-escola. Destacando, também, que as ações da Prefeitura para expandir o acesso à Educação Infantil estão pautadas na compra de vagas em instituições privadas de ensino do Município, fortalecendo, assim, a parceria público-privada.

Buscando conhecer o processo de implementação da pré-escola obrigatória em municípios da microrregião de Ribeirão Preto SP, Barbosa (2017) teve como objetivo analisar o número de matrículas na pré-escola de dezesseis municípios no período de implementação da Emenda Constitucional nº 59 de (BRASIL, 2009b), que previa a universalização da Educação Básica dos 4 aos 17 anos no período entre 2009-2016.

Investigando em termos quantitativos, a referida autora buscou saber em que medida tais municípios responderam à nova exigência legal em relação à pré-escola, identificando os dados de inclusão escolar das crianças e as relações de atendimento quantitativo e qualitativo. Dessa maneira, Barbosa (2017) comparou a evolução no número de matrículas da pré-escola e a população entre quatro e cinco anos de idade nos municípios, concluindo que seis municípios da microrregião de Ribeirão Preto não conseguiram implementar as Leis e mantiveram as crianças de quatro e cinco anos fora da pré-escola, no período em questão.

Tendo em vista o que é preconizado nas Leis sobre a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, Morgado (2017) buscou compreender o

processo da implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 no município da Lapa – PR. Para tal, analisou primeiramente o artigo 206 da Constituição Federal sobre os princípios de igualdade, acesso, permanência, pluralismo e gratuidade do ensino público, para então investigar o processo de implantação da Lei 12.796/13 no determinado município, especificamente sobre o atendimento às crianças da Educação Infantil e a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola.

Por meio da coleta de dados, Morgado (2017) identificou que existem apenas 28 crianças na fila de espera para o Pré I (4 anos) e que não existe fila de espera para o Pré II (5 anos), no entanto, destaca que a intenção da pesquisa não foi apenas verificar se a demanda de matrícula estava acontecendo 100% quantitativamente, mas também como está sendo esse processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil principalmente em seu aspecto qualitativo, pensando nas crianças que serão atendidas com a nova Lei.

Dessa maneira, concluiu que quantitativamente o processo de implantação da obrigatoriedade está realmente sendo efetivado, no entanto, referente às questões de qualidade, observa que existe um longo caminho pela frente, como a ampliação da rede e novos concursos para a contratação de educadores infantis.

A estratégia de atendimento em tempo parcial é outra categoria que se destacou entre as dissertações de mestrado sobre o tema *atendimento parcial*, do qual selecionamos dois trabalhos problematizando a relação da parcialidade do tempo de permanência da criança de 4 e 5 anos na pré-escola e as implicações tanto para a criança quanto para sua família, bem como a questão da qualidade da pré-escola. Dessa maneira, observamos outra estratégia dos municípios para o cumprimento da Lei e a abertura de novas vagas sem a construção de novas instituições, o atendimento parcial se dá em escolas de ensino fundamental e ainda em instituições de Educação Infantil com oferta de vagas em dois turnos. Dessa maneira, os questionamentos giravam em torno do contraturno escolar para as crianças e suas famílias.

Santos (2017) investigou sobre a organização das famílias a partir da parcialização compulsória das turmas de pré-escola da Rede Pública Municipal observada em duas cidades do norte catarinense após a promulgação da Lei nº 12.796/2013. Com esse objetivo, a autora buscou identificar, por meio de um questionário, se houve repercussões da obrigatoriedade de matrícula na pré-

escola e da parcialização do atendimento na Educação Infantil no cotidiano das famílias.

Como resultado, Santos (2017) observou que com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos, o atendimento nas instituições de período integral passou a ser parcial, demandando às famílias a necessidade de se reorganizarem para cuidar das crianças no turno em que, antes, estariam na creche ou pré-escola. “Essa reorganização implicou em acionar uma rede de apoio, avós e amigos próximos, contratar um profissional remunerado para cuidar da criança e/ou transportá-la, os pais mudaram de horário de trabalho, ou ainda, a mãe precisar sair do emprego” (SANTOS, 2017, p. 10).

Assim, a autora concluiu que o cenário apresentado precisa ser colocado em discussão nas agendas das políticas públicas municipais, pois, quando se trata de parcializar para atender mais crianças, coloca-se em questão fatores como desigualdade social, fragmentação de políticas, investimentos públicos insuficientes, que comprometem a qualidade e a equidade de acesso à Educação Infantil.

Com o objetivo de conhecer o cotidiano da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental após a Lei que indicou a obrigatoriedade de matrícula, Cagneti (2017) realizou uma pesquisa qualitativa a partir da revisão de literatura sobre as políticas públicas de Educação Infantil; mapeamento do atendimento da pré-escola na última década no Brasil, Santa Catarina e Joinville e, ainda, investigou a percepção das professoras sobre o cotidiano da Educação Infantil organizado em um espaço dividido com o Ensino Fundamental, as possibilidades e as implicações desta reorganização.

Com isso, destaca que é fundamental entender que o fato de as crianças terem o direito à vaga atendido pode não significar uma vaga que atenda os pressupostos importantes para uma Educação Infantil respeitosa e significativa. Dessa maneira, a autora apresenta os dados estatísticos das matrículas na Educação Infantil divididas entre creches e pré-escolas em Joinville, dialogando com as metas do PNE e a Lei que indicou a obrigatoriedade de matrícula e aponta que com a estratégia da parcialização, o número de matrículas dobrou, tanto na Educação Infantil de 0 a 3 anos quanto na pré-escola de 4 e 5 anos.

Sobre a pesquisa empírica, Cagneti (2017) conclui que vivemos um retrocesso na política pública de Educação Infantil, pois, de acordo com os

sujeitos envolvidos na organização do cotidiano da Educação Infantil no interior da escola de Ensino Fundamental, muitos desafios são enfrentados no momento em que essa pré-escola surge no “terreno” do Ensino Fundamental, mesmo após tantas pesquisas e lutas pela defesa das especificidades da Educação Infantil que atenda às necessidades próprias dessa etapa, como espaço de cuidado e educação.

A categoria *currículo* aparece como tema em duas dissertações de mestrado, sendo que as problemáticas identificadas giram em torno da qualidade da pré-escola a partir da Lei 12.796/2013. Também, preocupada com a qualidade da pré-escola, Padilha (2017) analisou as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de 4 e 5 anos, alocadas nas escolas de Ensino Fundamental, buscando identificar se tais práticas estão adequadas e contemplam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da organização curricular, conforme o estabelecido na DCNEI/2010 e na Lei 12.796/13.

Por meio da pesquisa de campo realizada em duas escolas situadas na cidade de Caçador - SC, a autora desenvolveu observações, entrevistas e registros fotográficos. Como resultado, identificou que as instituições escolares ainda não contemplam todos os quesitos necessários para um atendimento humanizado das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos e conclui que a locação das crianças nas escolas de Ensino Fundamental, embora exista um esforço coletivo dos docentes para o melhor atendimento, não contempla a legislação pertinente, pois, como já mencionado nos estudos anteriores, estas são estratégias de atendimento que desqualificam o trabalho com as crianças pequenas.

Com o objetivo de analisar os documentos curriculares nacionais para a Educação Infantil de países da América Latina onde existe a obrigatoriedade de matrícula para crianças com idade inferior aos seis anos, como Equador, Peru e Uruguai, Bodenmuller (2017) buscou identificar as bases epistemológicas, os conteúdos centrais e as bases conceituais que constituem esses documentos para a educação da pequena infância.

Para conhecer tais documentos, a autora realizou uma análise documental a partir da Técnica de Análise do Conteúdo que, segundo ela, ajudou a compreender as bases teóricas, significar e conhecer os conteúdos e conceitos

dos documentos. Dessa forma, aponta que as análises dos documentos curriculares indicam uma tendência de antecipação da escolarização na Educação Infantil, “principalmente pelos conteúdos curriculares apresentados, os modos de organização e processos avaliativos que se assemelham a etapas educativas posteriores” (BODENMULLER, 2017, p. 13).

Dessa maneira, a autora conclui, com base nos estudos da Pedagogia da Infância e seus pressupostos teóricos, que não corrobora com propostas educativas que orientam para a escolarização antecipatória na Educação Infantil, “pois se acredita na especificidade desta etapa educativa, em que as crianças aprendem a partir de experiências significativas que envolvem suas múltiplas linguagens, indo muito além de um ensino prescritivo, transmissivo e tradicional” (BODENMULLER, 2017, p. 13).

Essa forma de ensino é identificada também por Deus (2019) na observação de práticas escolarizantes realizadas por algumas instituições. Das quais, Deus (2019) investigou a configuração das práticas pedagógicas na pré-escola a partir da indicação da obrigatoriedade de matrícula instituída pela Lei n. 12.796, através de uma pesquisa de campo em duas instituições públicas no município de Guarapuava, no estado do Paraná. A autora constatou que há dificuldades para se efetivar um trabalho de qualidade na pré-escola.

O cumprimento da obrigatoriedade de matrícula deu-se pelo acesso às vagas, mas as questões de estrutura física e das práticas implementadas, em grande parte dos momentos acompanhados nessa investigação, estiveram distantes do que indicam os documentos orientadores da área da Educação Infantil (DEUS, 2019, p. 80).

Como resultado da pesquisa a autora evidencia que a expansão da oferta é questionável, uma vez que a pré-escola, quando transferida para o ambiente da escola de Ensino Fundamental, pela redução da jornada de atendimento e pela falta de organização da estrutura física, tem comprometida sua especificidade e o cumprimento de seu papel na formação das crianças.

Outra problemática identificada pela referida autora, se dá na medida em que os profissionais que atuam com as crianças nas turmas de pré-escola são concursados para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] podem não estar suficientemente preparados para trabalhar na Educação Infantil” (DEUS, 2019, p. 81). A não formação específica do profissional para trabalhar

com crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, podem resultar em práticas pedagógicas de preparação para o processo de alfabetização, insistência em treino de escrita de letras e números, com poucas experiências voltadas para o desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos, tal como observado pela autora. Como também a estrutura física compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas à idade da criança:

Em ambas as instituições encontramos estrutura física inadequada para atender a pré-escola, como carteiras, cadeiras e sanitários desproporcionais para o tamanho das crianças e salas pequenas que não permitiam deslocamentos e movimentação corporal. Além disso, havia poucos materiais e recursos pedagógicos disponíveis, principalmente brinquedos e jogos, e os agrupamentos, com número elevado de crianças, acabavam por inviabilizar um trabalho de qualidade na Educação Infantil (DEUS, 2019, p. 81).

Diante dessa realidade, a autora constata que, o município apresenta uma proposta pedagógica de Educação Infantil limitada a uma listagem de objetivos e ações correlatas e uma lacuna de aporte teórico que fundamente e subsidie o trabalho realizado com as crianças da Pré-escola. “[...] Sem a clareza por parte das profissionais, sem uma proposta que respeite a especificidade da Educação Infantil” (DEUS, 2019, p. 82). Com isso, conclui que a inclusão das crianças na escola de Ensino Fundamental, desencadeada como estratégia para atender a obrigatoriedade de matrícula a partir da Lei n. 12.796, acaba por comprometer o trabalho desenvolvido e pode atuar negativamente sobre o desenvolvimento das crianças: “[...] A tendência, como constatamos, é que se antecipem práticas já conhecidas do Ensino Fundamental com estas crianças de 4 e 5 anos, roubando-lhes a infância, sua possibilidade de interagir, brincar e se desenvolver” (DEUS, 2019, p. 82). Nessa realidade, a identidade da pré-escola, enquanto parte da Educação Infantil fica comprometida e abre espaço para a escolarização precoce das crianças de 4 e 5 anos.

As categorias *identidade da pré-escola* e *escolarização precoce* aparecem como tema em três teses de doutorado e uma dissertação de mestrado, as quais apresentam como problemática a relação entre a obrigatoriedade da pré-escola e a concepção de infância na construção de uma identidade de pré-escola que valorize a criança e sua família, bem como a cultura infantil.

Fernandes (2014) buscou investigar os significados da pré-escola presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Como resultado da pesquisa empírica, realizada na rede de ensino público em um município no interior do Rio Grande do Sul, a autora evidencia que os significados presentes nas narrativas dos participantes sobre a pré-escola trazem uma concepção de pré-escola que se traduz em uma identidade. A autora observa que essa identidade é formulada por diferentes discursos (históricos, políticos, econômicos, pedagógicos), e seus enunciadores também são diversos (comunidade e família, profissionais da educação, crianças, quem legisla e quem executa, etc.). “[...] Dentre tantos significados, percebi o predomínio de uma identidade preparatória” (FERNANDES, 2014, p. 211). Sobre a questão da transição de uma etapa para outra, Fernandes (2014) mostra que esta é compreendida como algo que não necessita ser pensado e organizado pelos adultos, pois as crianças a realizam considerando que a mudança de escola e as novas regras significam que elas estão tornando-se maiores. “[...] Para as professoras, isso também é necessário, pois o controle do corpo precisa ser mais eficaz no Ensino Fundamental, considerando que a pré-escola poderia realizá-lo ainda mais para que auxilie na inserção da criança na nova etapa” (FERNANDES, 2014, p. 212).

No que diz respeito à questão da obrigatoriedade de frequência, a autora conclui que a maioria dos significados narrados se volta para a justificativa de que, com isso, todas as crianças terão a oportunidade de começar mais cedo o seu processo de escolarização, garantindo maior sucesso das crianças na suas futuras etapas escolares.

Marchetti (2015) também buscou identificar, na visão dos profissionais e familiares de escolas municipais no interior do estado de São Paulo, as concepções teóricas e práticas no contexto da implementação da Lei 12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar, da qual constatou primeiramente que os participantes não estavam tão surpresos com a referida Lei, nem com a questão do direito e da obrigatoriedade, ao mesmo tempo em que não estavam

informados sobre tudo que a envolvia, “[...] uma mistura de concordância com as mudanças ocorridas na sociedade, com falta de reflexões mais aprofundadas” (MARCHETTI, 2015, p. 87).

Dessa maneira, a autora analisou as concepções apresentadas sobre a função social da Educação Infantil e destaca que para os participantes, a vida social da criança só começa no momento em que esta adentra o âmbito escolar, e o quanto antes isso acontecer menos dificuldade terá no processo de ensino e aprendizagem e em sua escolarização.

Logo, na concepção dos professores, Marchetti (2015) identificou que a antecipação da matrícula na pré-escola está diretamente ligada à responsabilidade da família em enviar as para a escola, atrelando assim, a melhoria da educação na relação com as famílias das crianças. Contrariamente, a família deposita na escola a esperança de melhores condições econômicas como o trabalho ou emprego, sem questionar suas ações educativas e pedagógicas, como se fosse algo normal, natural.

Diante dos resultados, a autora chama a atenção para a omissão dos participantes em relação as crianças de 0 a 3 anos de idade, as quais não foram citadas, “[...] como se a EI começasse apenas aos 4 anos de idade (devido a obrigatoriedade) e a preocupação estivesse reservada, principalmente, para as que estivessem completando 6 anos de idade” (MARCHETTI, 2015, p. 87). Fica clara a importância dada ao ingresso da criança no Ensino Fundamental das séries iniciais.

Com o objetivo de compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança na fase da infância, Macêdo (2014) buscou conhecer como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de Educação Infantil e como produzem e reproduzem culturas no ambiente escolar. Para tal, realizou observação sistemática, análise documental e entrevistas informais em uma instituição de Educação Infantil de Campina Grande - PB, que atende crianças com idade entre 2 e 5 anos, nas etapas creche (maternal) e pré-escola.

Como resultado, a autora observou uma prática pedagógica com objetivos explícitos de preparação para a alfabetização “[...] deixando a margem outras linguagens fundamentais para a criança, a exemplo do brincar, do desenhar e do pintar; do desenho animado, da musicalidade, da expressão corporal e da

fantasia” (MACÊDO, 2014, p. 8). Também, constatou outra prática curricular menos explícita, denominada pedagogia do controle, a qual, segundo a autora, visa disciplinar/limitar a oralidade, o pensamento, o corpo, os desejos, a imaginação, a criatividade e as fantasias das crianças. “[...] Esta prática implícita, mas tangível, coloca as crianças exatamente no lugar que foi instituído historicamente e culturalmente para elas: a menoridade, a subalternidade, a dominação, a subserviência” (MACÊDO, 2014, p. 8).

Além do controle, a autora observou ainda uma perspectiva de trabalho escolar permeada por exaustivas tarefas de leitura e escrita, encurtando o tempo livre das crianças e revelando algumas nuances das relações de pares infantis: “[...] a amizade, a fragilidade e a desigualdade nas relações de pares, onde, em geral, reproduzem os critérios e valores adultos” (MACÊDO, 2014, p. 8). Dessa maneira, a referida autora conclui que as crianças constroem culturas no horário das atividades em sala (livres e dirigidas) e no parque, por intermédio das brincadeiras e de ações diversas. Aponta, ainda, que as crianças demonstram resistências à pedagogia do controle, “[...] isto porque elas, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo que são coagidas pela estrutura institucional a assumirem a identidade de aluno passivo, subserviente, criam estratégias para resistir à forma/moldura da pré-escola” (MACÊDO, 2014, p. 8).

Diante dessas constatações, Macêdo (2014) afirma que não há lugar para a infância na pré-escola pesquisada, assim como, a pedagogia do controle não propicia a vivência da infância. No entanto, a autora destaca que “[...] as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas e conseguem, de forma fortuita, reproduzirem e produzirem culturas infantis modificando a estrutura vigente” (MACÊDO, 2014, p. 8).

Raniero (2016) também buscou identificar, compreender e analisar, a partir da concepção das crianças e de suas professoras, como a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental vem se constituindo e as influenciando em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo/SP.

Pela pesquisa empírica e apoiada nos estudos da Sociologia da Infância, que consideram a infância como uma categoria permanente na estrutura social e concebem as crianças como atores sociais plenos e produtores de cultura

capazes de interpretar e revelarem seus mundos, a autora primeiramente destaca sua concepção de infância e acredita que as crianças são ativas em seus contextos e capazes de revelar as realidades que as cercam. Diante dos resultados da pesquisa, Raniro (2016) destaca que a infraestrutura do CEU se diferencia por oferecer em um mesmo ambiente de educação, lazer, cultura e esporte com acesso a toda comunidade, “[...] tendo as crianças mais possibilidade de vivenciarem ali práticas que em outras situações não teriam” (RANIRO, 2016, p. 9).

Em relação às concepções das crianças sobre a escolarização, a referida autora observa que elas assumem os papéis de alunos e crianças, ainda que tenham definido particularidades relacionadas à ocupação ou local de inserção.

Já, a respeito da concepção de escolarização das professoras, Raniro (2016) mostra que estas apresentaram experiências diversas, sendo que a maioria disse gostar do que faz, apontando considerações relacionadas à profissão e concebendo o professor como um aprendiz em constante interação com seus alunos. “[...] não se opuseram as alterações legais, mas indicaram adequações ao sistema escolar” (RANIRO, 2016, p. 9). Assim, a autora observa que a Educação Infantil revelou uma proposta de trabalho mais flexível do que o Ensino Fundamental que trabalha com foco na alfabetização.

Outra categoria que se destaca nos trabalhos trata do tema *governamentalidade infantil*, dos quais selecionamos uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado sobre o governo da infância e da criança traduzido nas práticas pedagógicas e institucionais da pré-escola com vistas a adaptação da criança ao mundo contemporâneo.

Nesse sentido, D’Almeida (2014) discute sobre a governamentalidade dos corpos infantis por meio das técnicas de governo, com foco no processo de obrigatoriedade da Educação Infantil no Brasil. Para tal, a referida autora analisou os documentos que fundamentam a obrigatoriedade desta etapa da Educação Básica e refletiu sobre esta modalidade educacional no contexto do Estado de Direito, embasando suas análises na institucionalização da criança desde a tenra idade.

Nessa vertente, D’Almeida (2014) observa que na esfera das políticas públicas precisamos considerar que as determinações voltadas para a área de Educação Infantil, cada vez mais persuasivas e pautadas na “arte de dizer a

verdade”, não necessitam ser inflacionadas ou mesmo estabelecer padronizações sistêmicas que se caracterizam pelo investimento na criação de espaços individualizantes, disciplinares, normalizadores e classificatórios.

Sendo assim, a autora propõe pensar diferente sobre o que está posto como natural, inquestionável e normativo: “[...] Pensar Educação Infantil sobre outra perspectiva é não pensar “sobre” a Educação Infantil, mas “com”. É tentar buscar outras lógicas, outras formas de fazer” (D’ALMEIDA, 2014, p. 178). Dessa maneira, a autora propõe superar a visão de Educação Infantil como espaço estratégico do governo da infância e entendê-la como lugar de afetos que transbordam, onde é possível abrir caminhos e, “encontrar diferentes rotas que permitam desviar-se da manutenção da ordem, da regulação, da disciplina, da inconformidade, do cotidiano, da rigidez” (D’ALMEIDA, 2014, p. 178). Assim, a autora conclui que a Educação Infantil deve ser o espaço que compreenda novos e diversos modos de vida como prováveis e potentes da infância.

Anflor (2019) investigou sobre as estratégias de implementação da Lei 12.796/2013 no município de Imbé - RS e as formas de governar a população infantil por meio da matrícula obrigatória aos 4 e 5 anos. Dessa maneira, justifica a importância de compreender que a emergência da matrícula obrigatória aos 4 e 5 anos provoca mudanças nas formas de organizar essa etapa, operando, assim, formas de governar a população infantil por meio de uma política de ampliação do tempo dos alunos na Educação Básica.

Amparada nas teorizações de Michel Foucault, Anflor (2019) organizou seu estudo em três momentos, sendo: análise histórica do contexto das infâncias; estudo da legislação como maneira de entender as organizações da etapa da Educação Infantil e investigação sobre as matrículas das escolas de Educação Infantil no município de Imbé - RS.

Diante dos dados, a autora sustenta que a matrícula obrigatória aos 4 e 5 anos é uma estratégia de governo para dirigir as condutas da população infantil, ocorrendo um deslocamento na arte de governar, onde há investimentos nessa população: “[...] o governo político pela ação e conduta de uns sobre os outros, e o governo ético de si, sobre si mesmo. Penso, assim, a governamentalidade como o encontro da técnica para o governo de si” (ANFLOR, 2019, p. 93). Com isso, defende a Educação Infantil como um campo de investigação que necessita ser subjetivado, apropriado e defendido por todos

os sujeitos sociais, atravessando seu deslocamento de todos para si, pois compreende que o governo da infância encontra relações com as práticas de constituição de si mesmo, onde é possível tornar a vida da população infantil mais proveitosa do que é, o que dará sustentação a ideia de que o atendimento cada vez mais cedo nas infâncias é um campo potente de investimento, havendo uma articulação da governamentalidade neoliberal.

A categoria *direito à Educação Infantil* aparece em duas teses de doutorado sobre as problemáticas da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola e avaliação do sistema de ensino como garantia desse direito.

Antunes (2018) teve como objetivo analisar as relações entre o direito à Educação e a obrigatoriedade, considerando a legislação que torna obrigatória a Educação Básica (EB) no Brasil, dos 4 aos 17 anos de idade e as possibilidades para a sua legitimação nos sistemas de ensino Municipal e Estadual de Santa Maria - RS. Para tal, a autora realizou uma pesquisa documental das legislações que orientaram a ampliação da escolarização e aplicou questionário semiestruturado com gestores municipais e estaduais; gestores escolares e professores que atuam em turmas de pré-escola e ensino médio, por considerá-los os principais envolvidos com relação à implementação da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) e seus reflexos.

Como resultado, Antunes (2018) considera primeiramente que, ao analisar as relações entre o direito à Educação e a obrigatoriedade, a partir da legislação vigente e as possibilidades para a sua legitimação nos sistemas de ensino Municipal e Estadual de Santa Maria/RS, torna-se necessário pensar nos processos de uma política pública nos diferentes contextos.

Com isso, observa que existe relação de positivação instituída nas políticas públicas em vigor, desde a Constituição Federal de 1988, ao trazer o direito público subjetivo como forma de disciplinar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Diante dessa constatação, a referida autora conclui que as políticas públicas para a Educação Básica se materializam pelo viés das políticas de governo tencionadas por lutas e disparidades no contexto da prática e evidenciam mais a garantia do direito ao acesso do que medidas de qualidade para legitimá-las.

Sobre a problemática da avaliação do sistema de ensino como garantia do direito à Educação Infantil, Pimenta (2017) observa a crescente relevância do

debate sobre a avaliação da Educação Infantil no Brasil e a formulação de proposições elaboradas pelo governo federal, municipal e sociedade civil. Com isso, a autora buscou analisar as iniciativas implementadas por municípios brasileiros, especialmente por municípios paulistas, com a finalidade de evidenciar suas potencialidades para contribuir com a garantia do direito das crianças a uma Educação Infantil pública e de qualidade.

Desse modo, desenvolveu um estudo documental sobre a avaliação na Educação Infantil, bem como as iniciativas em curso em 42 municípios paulistas. Como resultado, a autora indica a preponderância de desenhos avaliativos com foco no desenvolvimento e/ou aprendizagem das crianças. Sobre as iniciativas voltadas à pré-escola, verificou que estas são elaboradas pelo órgão central e tendem a enfatizar a avaliação de habilidades de leitura e escrita com vistas a aferir o nível de aprendizagem das crianças. No entanto, constatou uma diversidade nas proposições, em especial quanto à participação dos estabelecimentos educacionais e da secretaria de educação na concepção e condução das avaliações. “[...] Além do foco na avaliação das crianças, foram identificadas iniciativas que abrangem outras dimensões na avaliação da etapa e que adotam processos de autoavaliação institucional combinados com iniciativas de avaliação externa” (PIMENTA, 2017, p.11). Assim, a autora conclui que estas proposições são as que parecem caminhar na direção da garantia do direito à educação das crianças pequenas.

Como uma categoria exclusiva, destacamos o tema *avaliação de contexto*, este se apresenta em uma tese de doutorado sobre a qualidade da Educação Infantil no contexto da Lei que indicou a obrigatoriedade de matrícula, e toma como metodologia a avaliação de contexto como apropriada para a pré-escola com as crianças de 4 e 5 anos como também para toda a comunidade escolar.

Branco (2019) buscou analisar a metodologia de avaliação de contexto na pré-escola no campo da linguagem – oralidade, leitura e escrita. Frente à obrigatoriedade escolar, a partir dos quatro anos de idade, a autora procurou responder às seguintes indagações: como têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita no contexto educativo das pré-escolas com a obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade? Que orientações têm sido dadas pelas secretarias municipais de educação para as escolas em relação ao

trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil? O que tem sido considerado como especificidade da Educação Infantil, especialmente, no que diz respeito à leitura e à escrita? Que concepções e práticas de oralidade, leitura e escrita estão presentes nas propostas pedagógicas de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro para a Educação Infantil?

Na perspectiva de responder tais questões, Branco (2019) utilizou-se de diversos procedimentos metodológicos, sejam eles: revisão bibliográfica, análise documental da legislação, de documentos do Ministério da Educação concernentes à Educação Infantil, da proposta pedagógica e de outros documentos da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Como resultado da pesquisa, a autora evidenciou diversas possibilidades e desafios da avaliação de contexto na pré-escola, pois, segundo ela, consiste num processo de reflexão participativa sobre um determinado contexto educacional em relação à ideia de qualidade, capaz de mobilizar os sujeitos que fazem parte do contexto educativo e fomentar a reflexão deles sobre as suas próprias práticas e delas em relação ao coletivo da instituição com propósito de avaliá-la para a sua melhoria.

Logo, Branco conclui que para a implementação da metodologia de avaliação de contexto, é fundamental que as professoras e os membros da gestão sejam uma equipe, em que todos os sujeitos envolvidos diretamente no contexto educativo trabalhem juntos com um único objetivo: “[...] a melhoria contínua da sua qualidade” (BRANCO, 2019, p. 253). Dessa forma, a autora propõe a metodologia de avaliação de contexto enquanto política de avaliação da Educação Infantil, em especial da pré-escola no que tange à oralidade, leitura e escrita.

Mesmo que a metodologia de avaliação de contexto se desenvolva de forma coletiva e abrangente da prática pedagógica com as crianças, ela traz uma conotação à avaliação, a qual não deve fazer parte do processo educativo da criança na Educação Infantil, ainda mais se tratando de práticas como leitura e escrita, o que nos faz entender que nessa realidade em questão estão se desenvolvendo tais atividades com as crianças da pré-escola.

Como observamos, a maioria dos trabalhos versaram sobre as preocupações apresentadas nos itens anteriores deste capítulo, sobre as especificidades da Educação Infantil e as implicações da obrigatoriedade de

matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Isso nos leva a compreender que mesmo no contexto da ampliação do acesso à educação básica, a criança se vê ameaçada, seja pela possível privatização, ou assistencialização da creche, seja pela escolarização precoce na pré-escola, nos moldes do ensino fundamental.

Nesse contexto, cabe reportarmos ao mito de Sísifo, evocado por Rosemberg (2007) quando se refere à instabilidade da Educação Infantil e à ameaça constante de rebaixamento para soluções milagrosas: “[...] o que dificulta a construção contínua de sua identidade, de competências brasileiras para a instalação de um modelo brasileiro sólido de instituição educacional pública para crianças pequenas com qualidade e equidade” (ROSEMBERG, 2007, p. 8).

Sobre a ordem jurídica da obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos, temos a contribuição de Silva e Strang (2020), depois de analisarem o conteúdo da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b) e alguns aspectos do projeto do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), apontam que o primeiro grande desafio é democratizar e universalizar o acesso, baseado na concepção de Educação Infantil construída nos últimos 30 anos no Brasil, corrigindo distorções e atenuando desigualdades:

Ter pré-escola para todos já era a meta do PNE, desde 2001, mas como garanti-la com a qualidade necessária para respeitar e efetivar os direitos das crianças de zero a cinco anos de idade à educação, resguardados os riscos da massificação? (SILVA; STRANG 2020, p. 246).

Diante dessa questão, as autoras afirmam que se deve garantir o financiamento, de acordo com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e estabelecer políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, constituindo-se outros desafios a serem enfrentados como:

Evitar a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como ‘atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância, abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação; e evitar o ingresso precoce de crianças na pré-escola e no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino (SILVA; STRANG, 2020, p. 247 grifos das autoras).

No caso da educação das crianças menores de três anos, que também pela análise dos dados vem sofrendo alterações nas formas de atendimento, vale lembrar que os chamados atendimentos alternativos são incentivados nos documentos dos organismos internacionais como uma boa solução para os países subdesenvolvidos. “[...] Essa boa solução reside, sobretudo, porque esta alternativa desonera o Estado, ainda que não signifique redução de custos para as famílias ou garantia de uma educação de qualidade para as crianças” (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 83).

Dessa maneira, defendemos, assim como Lira e Drewinski (2020), que toda criança brasileira tem direito à educação pública, gratuita e de qualidade, inclusive as de 0 a 3 anos que, historicamente, foram mais sacrificadas no que se refere às políticas públicas e, no atual momento, mais uma vez parecem invisíveis ao serem colocadas de lado, tanto na legislação quanto nas políticas. Por isso, salientamos juntamente com as autoras que, para sustentar a obrigatoriedade e a expansão da Educação Infantil, se faz necessário financiamento público “[...] para que as instituições ofereçam infraestrutura adequada, professores formados adequadamente e proposta pedagógica elaborada de forma a atender as especificidades da faixa etária das crianças de 4 e 5 anos de idade” (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 18).

Como vemos, um dos desafios das políticas educacionais de Educação Infantil é a articulação das propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Conforme a pesquisa revelou, tal articulação parece ser forçada pela política de obrigatoriedade de matrícula tanto no Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, como na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

Nesse sentido, reconhecemos que o problema não é obrigar a matrícula de crianças com 4 e 5 anos de idade na pré-escola, mas sim consiste nas condições em que essas crianças estão sendo recebidas, como a carga horária de atendimento reduzida para 4 horas; o risco da antecipação da escolarização nessa faixa-etária; a desvalorização da educação das crianças de 0 a 3 que não foram incluídas na obrigatoriedade de matrícula; a política diferenciada entre creches e pré-escolas, sendo que ambas devem oferecer a Educação Infantil, além da formação dos professores e da infraestrutura das instituições.

Desse modo, no próximo capítulo, apresentamos a base teórica para se pensar a transformação dessa forma de Educação, e compor um projeto que valorize a mimesis infantil, própria da criança, o que pode ser traduzido nas políticas de Educação Infantil para a reorganização do tempo, do espaço e das práticas educativas, bem como na formação dos professores.

3 POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

Até aqui, analisamos a legislação da Educação Infantil e a Lei 12.796/2013 e constatamos que, na prática, as crianças de 4 e 5 anos estão sendo escolarizadas e alfabetizadas precocemente para atender os objetivos e as diretrizes dos organismos internacionais sobre a educação da infância em países subdesenvolvidos, antecipando a instrumentalização para o mundo do trabalho. Contrariamente, buscaremos mostrar nesse capítulo, uma forma de Educação Infantil que respeite e valorize a imaginação e a criatividade da criança na pré-escola a partir da leitura de Walter Benjamin.

Depois da problemática que esta pesquisa buscou evidenciar sobre a antecipação da obrigatoriedade escolar, propomos pensar uma Educação Infantil à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin, as quais podem possibilitar a vivência da infância em um ambiente formal de educação, mas de valorização da criança primeiramente.

As proposições do autor fazem frente à problemática em torno da obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, especificamente sobre a escolarização precoce da criança e suas implicações ao desenvolvimento infantil. Benjamin nos ajuda a pensar a Educação da infância, como todo o processo educativo, sob um viés político que pode articular a transformação de uma realidade.

Acreditamos que a mudança estrutural da sociedade implica redefinir o processo de educação das crianças a partir da relação entre Política e Educação, pois compreendemos, assim como Fernandes (2014, p. 47) que:

É por meio da educação voltada para a formação do indivíduo com essa consciência crítica que se busca um equilíbrio entre o homem, a natureza e o trabalho e assim se viver em uma sociedade voltada para a igualdade de oportunidades para todos. Utopia? Não, caso se pensar que o possível pode ser criado no bojo da realidade vigente; o possível entendido como o novo embrionário e pronto a nascer e não, o imediatamente dado.

Para tal, é necessária uma nova compreensão da história e o entendimento da noção de modernidade para compreender as transformações da sociabilidade humana. Benjamin nos ajuda a questionar e, de certa forma,

identificar os obstáculos impostos e vencidos num processo colocado como natural na sociedade capitalista.

A obra de Walter Benjamin foi construída a partir do entrecruzamento de tendências teóricas por vezes opostas entre si: a sua formação judaica, o romantismo alemão, o anarquismo, que marcam a sua produção até 1923, momento em que se aproxima do marxismo (LÖWY, 1990, 2005). A partir da leitura de Lukács – *História e consciência de classe* – ele se aproxima do marxismo e elabora uma crítica ao historicismo marxista, propriamente sobre o determinismo marxista. Este contexto de produção intelectual define também as suas reflexões sobre infância e educação.

No Brasil, a partir de última década, houve uma busca significativa dos escritos de Walter Benjamin da primeira fase, por uma leitura liberal, visto que a proximidade de Benjamin com o marxismo é questionada pela expansão do pensamento pós-moderno, não encaminhando a leitura de sua obra no contexto crítico.

Na segunda fase, de 1930 até 1940, Benjamin teve uma importante participação, como bolsista, no Instituto de Sociologia da Escola de Frankfurt, principalmente pela sua proximidade com Adorno. Na atualidade se faz um esforço para mostrar que muitos dos escritos de Adorno têm uma forte influência de Walter Benjamin.

Conforme já destacamos, Walter Benjamin tem uma teoria da história e da cultura, através de uma leitura crítica do marxismo, na qual ele mostra que a história é sempre a história dos dominantes, a história dos vencedores, a história de um ponto de vista universal que precisa ser questionada. Assim, elabora uma crítica da história linear e contínua, passado, presente e futuro, o estilo da história dominante. Nós temos o presente, mas não temos o passado como de fato foi. O passado constitui estruturas que condicionam o presente, a nossa ação, a nossa forma de ver o mundo, nesse sentido, a história é história do presente, essa visão da história tem a ver com a capacidade mimética da criança.

A criança vive o presente, para a criança a história não é linear, ela não vive o passado, presente e futuro. Ela fantasia sobre o mundo, sobre a vida, sobre a sua inserção social, mas continua no presente, ainda não foi adaptada à leitura linear da história, essa é uma das características importantes da faculdade mimética da criança que nos interessa nesse estudo.

A obra de Walter Benjamin não se define como uma leitura pós-moderna de crítica ao capitalismo, mas sim uma posição radical na leitura das contradições de sua época, na qual o ponto central é sua crítica ao progresso e à modernidade. De acordo com Schlesener (2019a), Benjamin se insere nesta nova perspectiva de leitura fazendo a crítica ao determinismo e ao historicismo defendidos pela socialdemocracia a fim de explicitar a tarefa do materialista histórico: reconhecer os sinais do passado na trama do presente. Tal como explica:

Enveredar por este caminho supunha, além de levantar os limites e contradições do próprio movimento político socialdemocrata, debater as questões culturais a partir da crítica à história da cultura burguesa, na “aparência de uma história autônoma das constituições, dos sistemas jurídicos, das representações ideológicas”, o modo como se elaboram as “regiões particulares do pensamento” na forma de religião e de filosofia para expressar a “ilusão burguesa da eternidade e do caráter definitivo da produção capitalista” (SCHLESENER, 2019a, p. 97 grifos da autora).

Essas questões perpassam nossa proposta de análise, pois compreendemos que a relação entre política e educação se expressa na leitura crítica dos limites do presente dentro de uma totalidade histórica. Para tal, tomamos como base o conceito amplo de política e educação no pensamento de Walter Benjamin, cabendo explicitar que a educação se apresenta em seus escritos como modo de vida a ser construído a partir da crítica às novas formas modernas de relação social e de vivência urbana, por isso falar em educação para Benjamin é falar em política.

Nesse sentido, temos a contribuição de Schlesener (2019a) que compreende a educação como um processo de formação integral que permite à criança iniciar seu processo de socialização, mas também como uma formação que percorre a vida de cada um; desse modo, trata-se de uma educação permeada pela política, visto que nos socializamos a partir de nossa condição de classe, determinada já no ventre materno e consolidada ao longo da vida.

Neste contexto, a educação escolar é parte de um processo mais amplo que implica entender a história da cultura como história da dominação de classe. Tentamos não apenas tratar deste tema no âmbito dos escritos voltados a refletir sobre a percepção infantil ou a sua estrutura cognitiva, bem como a crítica às pedagogias modernas,

mas principalmente buscar os textos nos quais a educação se entrelaça com a política no seu sentido de luta de classes, para mostrar como a educação está implicada na necessidade de formular uma história materialista da cultura (SCHLESENER, 2019a, p. 20-21).

Partilhamos deste conceito, pois, assim como a referida autora, compreendemos que todo processo educativo é uma formação política, porque não existe neutralidade no âmbito do conhecimento. “[...] Conhecer implica juntar pedaços para, ao criar a nossa leitura do mundo, firmarmos as nossas relações de pertencimento social e de identidade de classe” (SCHLESENER, 2019a, p. 94).

Dessa maneira, concordamos com a autora sobre o fundamento da educação na luta de classes, na qual devemos completar a exposição política com a exposição filosófica, através da elaboração de todos os pressupostos para uma antropologia dialética materialista da criança proletária. A educação é o meio para a classe trabalhadora se apropriar do saber por uma perspectiva de classe.

Porém, a educação burguesa separou formação de instrução, distanciou a teoria da prática. Formação é, no entendimento de Walter Benjamin, a inserção do indivíduo na sociedade com consciência crítica. Instrução é a mera transmissão de conhecimento. Por isso, a educação, ao transmitir o conhecimento historicamente produzido, não pode repetir uma marcha linear e casual da história baseada numa interpretação dogmática de ideais, ela precisa quebrar essa ordem para buscar uma consciência crítica.

A sociedade moderna transformou a percepção de si e do mundo. O modo de vida coletivo foi substituído pelo indivíduo isolado, o qual perdeu o elo com a tradição, com a memória histórica, com a vida social. A educação institucionalizada sobrepõe a formação para a vida tolhendo as capacidades de aprendizagem infantil e a faculdade mimética entendida como experiência sensível, que ocorre na relação entre o homem, a natureza e as coisas. A experiência, tão cara à formação do sujeito, se perde no curso da modernidade com o consumo e o modo de produção capitalista.

As teorias de Benjamin não negligenciavam as distinções de classe, suas notas mais antigas indicavam que a burguesia tinha gerado o sonho do consumo

e permanecia presa a ele. Buck-Morss mostra algumas questões colocadas pelo autor sobre a consciência de classe:

[...] Marx não nos ensinou que a burguesia nunca pode chegar a uma consciência completamente esclarecida de si mesma? E se isso é verdade, não se justificaria ligar a ideia do sonho da coletividade a esta tese? [...] Não seria possível, ademais, mostrar a partir dos fatos recolhidos concernentes a este trabalho (das Passagens) como eles aparecem no processo de transformação autoconsciente do proletariado? (BUCK-MORSS, 2002, p. 340).

A isso a autora observa que Benjamin nunca negou sua própria experiência de classe, da qual ‘para a infância rica de sua geração os pobres moravam bem mais longe do mundo conhecido’. Para o autor, a divisão de classes era inegável. Mesmo assim ele identificou que havia objetivos comuns entre os intelectuais e artistas, enquanto produtores culturais, e o proletariado, enquanto produtor industrial, resultado da crise econômica e cultural da virada do século XX.

Nessa perspectiva, a autora destaca que Benjamin encontrou uma causa precária de esperança em seu projeto das Passagens⁹, acreditando que sua concepção tinha como objetivo os interesses históricos decisivos dessa geração:

Para o proletariado, o material descartado da cultura do século XIX simbolizava uma vida que ainda era inalcançável; para o intelectual burguês, ele representava a perda do que uma vez tinha sido. No entanto, para ambas as classes, a revolução estilística trazida pela cultura de mercadorias era a forma onírica da revolução social – a única forma possível dentro de um contexto social burguês. A nova geração experimentou “a moda do mais recente passado como o mais completo antiafrodisíaco imaginável. Mas era precisamente isso o que a fazia “politicamente vital” de modo que “o confronto com a moda da geração passada fosse o caso de maior significação do que se poderia supor”. Os objetos descartados do mundo dos sonhos da geração dos pais eram evidência material de que a fantasmagoria do progresso tinha sido um espetáculo montado e não a realidade. Ao mesmo tempo, como substância de memórias infantis, esses objetos fora-de-moda retiveram o poder semântico enquanto símbolos. Benjamin comentou que para Kafka, “como para a ‘nossa’ geração [...] o mobiliário horroroso do começo do alto capitalismo era sentido como cenário das experiências infantis mais luminosas”. O desejo de recapturar o mundo perdido da infância determinou o interesse de uma geração. Mas foram as necessidades de seus membros enquanto seres adultos que determinaram seu desejo de despertar (BUCK-MORSS, 2002, p. 340-341 grifos da autora).

⁹ PASSAGEN. Walter Benjamins Urgeschichte des XIX Jahrhunderts. Munich: Wilhelm Fink Verlag, 1984.

O interesse de Benjamin pela 'infância perdida' aparece consubstancialmente na obra *Reflexões sobre a infância, o brinquedo e a educação* (2002), especificamente no capítulo *Programa de um teatro infantil proletário*. Uma proposta que nos chama atenção por relacionar o conceito de educação da classe trabalhadora ao que Gramsci considerava como formação política e formação para a vida que deve ser pensada e organizada pela própria classe. Nessa obra, Benjamin buscou identificar como a psicologia burguesa do século XIX serviu para moldar a educação da classe trabalhadora. Dessa maneira, o autor desenvolve uma proposta de educação da criança proletária valorizando seu contexto de classe.

Conforme Benjamin (2002), a educação proletária deve ser construída pelo próprio programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe. A isto o autor questiona: quais os instrumentos de educação proletária? A educação baseada numa consciência de classe, sobre a qual as crianças precisam ser educadas proletariamente, educação esta proposta a partir dos quatro anos de idade. Isso é interessante para questionarmos a organização e as práticas pedagógicas na pré-escola, estas formam para a reflexão crítica ou para a submissão?

Se pensarmos, na proposta e na organização da educação, veremos que historicamente se desenvolveu e se realiza a partir de ideais conservadores e burgueses de formação para a classe dirigente e para a classe dirigida. Institucionalizada, então, de tal forma que impossibilita o sujeito da classe proletária tomar consciência de seu lugar na sociedade.

Cabe explicitar os pressupostos que fundamentam a estrutura curricular das escolas, os seus objetivos implícitos, ocultos por uma prática de apresentação do conhecimento como algo neutro, inserido em uma história contínua e progressiva, com uma ideia de verdade absoluta. Da perspectiva política, este tipo de abordagem, com sua carga ideológica, tem o objetivo de adaptar as crianças à ordem social instituída, tornando-os pacíficos e conformados. A este tipo de formação vincula-se a empatia com resultados desastrosos sobre as classes trabalhadoras. Para Benjamin estes limites precisam ser superados e isso só pode acontecer se a classe operária tomar nas mãos o processo de sua formação (SCHLESENER, 2018, p. 47).

A primeira contradição identificada por Benjamin (2002, p. 112) diz respeito ao contexto, ao qual ele denomina de sistema: “[...] a educação proletária das crianças pequenas se diferencia da educação burguesa, primeiro pelo sistema”. Este contexto é tomado pela pedagogia burguesa e transformado em métodos e objetos da psicologia para compor os ideais de educação de massas. Romper com essa forma de educação significa antes pensar no objetivo para o qual se educa. Nesse sentido, Benjamin propõe como forma de educação o *Teatro Infantil Proletário*, pois este, a partir do contexto, realidade da criança proletária, deverá abranger toda sua vida.

Para Benjamin, a criança tem por si só um comportamento revolucionário, com uma percepção ampliada do mundo e das coisas, das quais o adulto fora redirecionado. O autor propõe retomar a construção histórica do teatro na educação das crianças da classe proletária, justamente pelo conceito de representação na qual a criança é o principal ator. Esta forma de educação abordaria temas como: trabalho coletivo; conteúdos, tarefas e eventos; e a travessura das crianças. Sendo estes temas relacionados à educação moral e à organização da classe, por uma metodologia atuante da criança pela observação, representação e desenho, ou seja, pela ação e pelo gesto infantil, aqui começa a educação, “[...] um mundo no qual a criança vive e dá ordens” (BENJAMIN, 2002, p. 115).

Essa metodologia da criança atuante na sua própria educação aproxima-se da ideia de criança produtora de cultura, no sentido de apropriação e transformação da realidade. Nesse sentido, faz-se importante compreendermos que toda atividade prática nessa proposta educativa pelo Teatro Infantil é uma atividade prática da criança. São organizadas, portanto, oficinas de trabalhos, tais como arte, pintura, recitação, música, dança, encenação, improvisação e gestos. Sendo que o gesto infantil se expressa na ação da criança que ‘conhece o mundo com as mãos’. Essa proposta nos ajuda a repensar a Educação Infantil institucionalizada que, contrariamente à ideia de Walter Benjamin, se desenvolve de forma controladora e condicionadora do comportamento infantil, sob os ideais burgueses de progresso.

Alinhada à proposta de Benjamin sobre a educação da classe trabalhadora, Schlesener (2018) destaca os princípios fundamentais para superar as ‘hipostasias’ próprias da formação burguesa, presentes na educação

escolar como conceitos abstratos e parciais, inquestionáveis porque apresentados como verdade única:

Universalizar a formação politécnica, voltada para a formação integral da criança e do adolescente; propor uma formação multidisciplinar voltada a articular história, política e arte, mostrando que a cultura pode ser lida de mais de um ponto de vista; diferenciar a educação das crianças da dos adultos, entendendo que a criança tem características especiais enquanto sensibilidade ainda não domesticada e, finalmente, pautar a educação dialética materialista, entrecruzando teoria e prática ou fazendo a teoria o elo transformador da prática (SCHLESENER, 2018, p. 48).

As questões aqui colocadas nos remetem a uma ideia inovadora de educação da criança a partir do contexto da classe trabalhadora. Esta nova educação pretende questionar o instituído, criticar os conceitos universais “[...] pretensamente verdadeiros para mostrar o efêmero, o passageiro, o particular fragmentado, suprimido pela história dos vencedores” (SCHLESENER, 2018, p. 48), e alcançar a formação integral da criança possibilitando-a realizar a superação da luta de classes. “[...] A sociedade sem classes não é a meta final do progresso na história, mas, sim, sua interrupção, tantas vezes malograda, finalmente efetuada” (LÖWY, 2005, p. 134).

Além do mais, compreendemos que a classe dominada precisa de ‘uma outra história’, uma história que passa pela educação e política. Precisamos romper com a história linear e compor uma educação da criança que valorize a experiência e a mimesis infantil. O aporte teórico encontrado em Walter Benjamin possibilita pensar nesse ideal de Educação Infantil, mesmo que o autor apresente uma infância no contexto da classe dominante, este é o nosso sonho, uma escola integral para a classe trabalhadora, ou seja, que essas condições de infância sejam pensadas e efetivadas para as crianças da classe popular.

Se a matrícula se tornou obrigatória aos 4 anos de idade, então que esta Lei seja atendida com abertura de novas vagas para a pré-escola, que a formação dos professores seja específica na área da educação infantil, que a infraestrutura das instituições atendam as especificidades da infância, que o currículo e as proposições didáticas coloquem a criança como centro do processo educativo, ou seja, que a criança de 4 e 5 anos possa viver sua infância de modo integral na pré-escola.

3.1 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN: BASES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para contextualizar o objetivo da presente tese que é: explicitar as bases teóricas que possibilitem pensar uma Educação Infantil a fim de gerar as condições de formação integral da criança à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin, inicia-se uma reflexão sobre os conceitos de criança, infância e educação desenvolvidos pelo autor.

Neste capítulo, dialogamos com as principais obras de Benjamin sobre a infância, a criança e o brinquedo, sem deixar de acessar autores como Susan Buck-Morss (2002) e Anita Helena Schlesener (2019a).

Diante das leituras aqui apresentadas, compreendemos a infância como o mundo perceptivo da criança, que é ainda portadora da faculdade mimética, ou seja, “[...] traz consigo os traços da geração anterior e se confronta com eles” (BENJAMIN, 1985, p. 250), ao mesmo tempo em que é posta a uma ordem lógica e vai sendo gradativamente adaptada no processo de educação contemporâneo.

Walter Benjamin nos convida a pensar a criança na sua integralidade, diferentemente das práticas realizadas pela pré-escola para atender o disposto na Lei 12.796, quando destaca a imagética no seu comportamento, pois na criança a imaginação vem acompanhada da brincadeira e do brinquedo presente em sua ação o tempo todo. Até mesmo quando está sentada, aparentemente quieta, a criança está imaginando alguma situação de brincadeira, faz sons com a boca, brinca com a cabeça, com as mãos, com os pés. Observamos, dessa forma, a sua capacidade criativa sem limites, que muitas vezes é anulada pela forma com que a pré-escola se organiza.

Quando é dado às crianças a oportunidade de brincar e se movimentar, riquíssimas coisas podem surgir, elas nos dizem muito sobre situações cotidianas de suas vidas, de suas vontades, de suas frustrações, porém, no ambiente escolar não temos tempo de prestar atenção a esses recados tão caros até mesmo à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Então, vivemos uma rotina escolar condicionada ao tempo do relógio para cumprir uma sequência de atividades, muitas vezes, exaustiva e monótona para a criança, é nesse momento que ela se rebela e busca uma alternativa de desvio, às vezes em pequenos gestos, virar de lado, mexer com o colega, levantar para

apontar o lápis, ir ao banheiro, beber água, tudo isso na esperança de sentir o vento, olhar lá fora, se movimentar, conversar, dizer o que pensa e desviar assim do instituído e controlado.

Devemos reeducar nosso olhar sobre a criança. As atividades cotidianas naturalizam comportamentos de controle na sala de aula, o que nos impede de ver e ouvir o que as crianças nos dizem sobre suas vidas e necessidades de aprendizagem. Eis um grande desafio quando não temos um currículo próprio da Educação Infantil, mas sim práticas de escolarização das crianças de 4 e 5 anos de idade, quando as atividades no papel tomam o lugar da brincadeira, da fantasia e da imaginação tão caras ao desenvolvimento infantil.

A escolha da abordagem teórica de Walter Benjamin sobre infância e educação nos permite pensar numa outra Educação Infantil possível de centralizar a criança no seu próprio desenvolvimento, diferentemente daquela pensada e organizada pelos moldes burgueses de ordenamento, pois o autor apresenta uma visão revolucionária (real e despida de mistificações) sobre a criança e sua relação com os adultos e com a sociedade. “[...] mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago (BENJAMIN, 1984, p. 14).

Para Benjamin, as crianças se intrigam menos com o mundo pré-formado que os adultos criaram do que com a produção de seus dejetos. Em *Rua de mão única* (1995), o autor destaca que elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos como material educativo, brinquedos ou livros apropriados para as crianças é tolice. “[...] Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis” (BENJAMIN, 1995, p. 19). Ou seja, as crianças se sentem atraídas pelas coisas aparentemente sem valor e sem propósito:

As crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade das coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si (BENJAMIN, 1995, p. 19).

Eis aqui o desafio para o adulto, compreender as normas desse pequeno mundo de coisas, os requisitos e instrumentos para encontrar o caminho que conduz a elas. As crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas.

Tal autonomia para perceber o mundo por si mesmas faz com que elas se interessem mais pelos 'detritos' do mundo do que por materiais pedagógicos prontos e acabados. São capazes de brincar por horas em um 'canteiro de obras', seja em construção ou em destroços, pois ali encontrarão os materiais de que precisam para construir sua atividade imagética, pelas quais se sentem menos empenhadas em imitar os adultos e livres para criar e aprender.

Para Benjamin, o sinal revolucionário que procede para fora do mundo em que a criança vive e dá ordens é a capacidade para invenção receptiva baseada na improvisação mimética. Percepção e transformação ativa são os dois polos da cognição infantil. Todo o gesto da criança é um impulso criativo que corresponde exatamente a um impulso receptivo (BUCK-MORSS, 2002).

Buck-Morss (2002) observa que nenhum pensador moderno, com a exceção de Jean Piaget, e Vigostky, como veremos adiante, levou as crianças tão a sério como fez Benjamin para desenvolver sua teoria da cognição:

Scholem atestou a significação das crianças para Benjamin e apontou para o fato de que ele considerava seriamente o processo cognitivo de lembrança de sua própria infância: É uma das características mais importantes de Benjamin que, através de toda a sua vida, ele se sentiu atraído, com uma força quase mágica, pelo mundo e os modos infantis. Esse mundo foi um dos temas persistentes e recorrentes de suas reflexões e, de fato, seus escritos sobre o assunto estão entre suas peças mais perfeitas (BUCK-MORSS, 2002, p.314).

Talvez porque, conforme a autora, Benjamin e Piaget concordavam que a cognição infantil era um estágio de desenvolvimento tão completamente superado que para o adulto ele aparecia quase que inexplicável. Porém,

Piaget se limitava ao ver o pensamento da criança desaparecer. Os valores em sua epistemologia ficavam inclinados para o lado adulto do espectro. Seu pensamento reflete, no eixo do desenvolvimento ontogenético, a suposição da história-como-progresso que Benjamin considerava a marca da falsa consciência burguesa (BUCK-MORSS, 2002, p. 314).

Contrariamente, o interesse de Benjamin não se dirigia ao desenvolvimento sequencial das etapas da razão formal, abstrata, mas àquilo que se perdia no caminho. Ele era fascinado pelo mundo ainda não-distorcido da criança em sua imaginação criativa, no qual buscava penetrar conceitualmente.

Benjamin comparava a consciência criativa da criança com a consciência revolucionária dos adultos. Sobre isso, Buck-Morss (2002) observa que aquilo que Benjamin encontrava na consciência da criança, “[...] que era desterrado pela educação burguesa e tão crucial a ser redimido (sob uma nova forma)” (BUCK-MORSS, 2002, p. 314), era precisamente a conexão intacta entre percepção e ação que distinguia a consciência revolucionária dos adultos. Essa consciência revolucionária da criança é explicada por Benjamin através da capacidade mimética infantil, na qual percepção e transformação ativa são os dois polos da cognição infantil, sendo que todo o gesto da criança é um impulso criativo que corresponde a um impulso receptivo.

Buck-Morss (2002) analisa a diferença teórica entre os dois autores e aponta que Benjamin se interessava pela espontaneidade criativa da resposta da criança que a socialização burguesa tinha destruído. Já, a teoria de Piaget tratava a cognição ligada à ação somente como a forma cognitiva mais primitiva (no período pré-verbal sensório-motor) e ignorava a cognição mimética, uma vez que a criança tivesse adquirido a linguagem. Sobre esse embate a autora destaca que:

Nos testes de Piaget, o jogo fantástico da criança, a constituição de mundos meramente possíveis eram provavelmente registrados como erro cognitivo. Em contraste, para Benjamin, a natureza primordial das reações motoras constituía uma razão para que se prestasse atenção nelas. Evidência da “faculdade mimética”, as reações motoras eram fonte de uma linguagem de gestos que Benjamin considerou mais básica à cognição do que a linguagem conceitual. A ideia de Benjamin de um “experimento” era de observar os gestos infantis em pinturas, em dança, e particularmente no teatro, já que isso permitia uma “indomesticável liberação de fantasia infantil” (BUCK-MORSS, 2002, p. 315 grifos da autora).

Observamos aqui a inclinação da teoria de Benjamin para a arte. Sabemos do seu interesse pela arte desde seus primeiros escritos. O autor propõe, no programa de uma Educação Infantil proletária escrito para Asja

Lacis¹⁰, que as crianças subam ao palco para ensinar e educar seus educadores, ou seja, valoriza as representações dramáticas infantis. Referente à indomesticável fantasia infantil, Benjamin faz menção à questão colocada por Marx na terceira tese sobre Feuerbach, na qual postula:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (MARX, 1845, s/p).

No faz de conta infantil, novas forças e novos impulsos aparecem. É nesse sentido que nas crianças investia-se o poder revolucionário, porque elas em vez de aceitar o sentido dado das coisas, liberam novas possibilidades de significado do objeto agindo criativamente sobre ele. É tarefa do diretor de teatro resgatar os sinais infantis fora do âmbito mágico da pura fantasia e trazê-las para a concretização material.

Importante destacar a citação de Buck-Morss (2002) sobre Paul Valéry¹¹, de quem Benjamin era um estudioso, pois demonstra com clareza a ação da criança sobre o objeto:

Se elas estão em forma e saudáveis, todas as crianças são monstros absolutos de atividade [...] rasgando, quebrando, construindo, elas estão sempre ocupadas! E elas choram se não encontram nada melhor a fazer [...]. Você pode dizer que elas só se conscientizam de todas as coisas a seu redor na condição de que possam agir sobre elas, ou através delas, não importa como: a ação, de fato, é tudo [...] (BUCK-MORSS, 2002, p. 316).

Em vez disso, temos na escola, atividades abarrotadas de papel tolhendo a ação da criança. A crítica de Benjamin sobre a educação burguesa acompanha a repressão da atividade da própria criança. Criou-se, portanto, uma metodologia repressiva de controle como “[...] papaguear de volta a resposta “correta”, olhar

¹⁰ Uma namorada de Benjamin, que o incentivou a aderir ao marxismo. Para quem escreveu um ensaio intitulado *Programa de um teatro infantil proletário*. Lacis havia criado em 1918, sob o comunismo de guerra, uma companhia de teatro infantil em Orel na Rússia.

¹¹ Ambroise Paul Toussaint Jules Valéry (1871-1945) poeta, ensaísta e filósofo francês. Além de sua poesia e ficção (drama e diálogos), seus interesses incluíam aforismos sobre arte, história, letras, música e atualidades.

sem tocar, resolver problemas “na cabeça”, sentar passivamente, aprendendo a fazer sem pistas óticas” (BUCK-MORSS, 2002, p. 316). Benjamin lembra da sua própria formação e pontua que “[...] As referências aos objetos não eram mais habituais que as referências à história; não oferecia o menor refúgio aos olhos, enquanto os ouvidos eram impotentemente abandonados à fala idiota daqueles palradores” (BUCK-MORSS, 2002, p. 316). Esses comportamentos desinteressam a criança do ambiente escolar. Além do mais, conforme observa Buck-Morss (2002, p. 316), esse comportamento poderia assinalar, nos adultos, sua derrota enquanto sujeitos revolucionários, porém não a derrota das crianças, pois

Enquanto houvesse crianças, essa derrota nunca podia ser completa. Assim, Benjamin evitava a conclusão pessimista a que Adorno foi levado quando ele descreveu a “extinção do ego” como resultado trágico do “progresso” histórico. A teoria de Benjamin reconhecia que a relação entre consciência e sociedade a um nível histórico estava entremeada de outra dimensão, o nível de desenvolvimento da infância, em que a relação entre a consciência e a realidade tem sua própria história. Nas crianças, a capacidade para transformação revolucionária estava presente desde o início. Daí todas as crianças serem “representativas do paraíso”. Despojada de suas pretensões metafísicas, a história era patrimônio das crianças, e como tal, era sempre um retorno aos inícios. Aqui apresentam-se as revoluções não como uma culminação da história do mundo, mas como um novo começo: “O instante ‘um’ chega”, escreve Benjamin a propósito de, e não acidentalmente a, sua viagem a Moscou, “o estágio infantil começa”, quando, por causa das ruas geladas, até “andar tinha que ser aprendido de novo” (BUCK-MORSS, 2002, p. 317 grifos da autora).

A teoria de Benjamin sobre a história toma a infância como uma condição para a consciência da realidade na vida adulta, pois a relação entre consciência e sociedade estava ligada ao nível de desenvolvimento da infância, em que a relação entre a consciência e a realidade tem sua própria história. Essa perspectiva revolucionária que Benjamin depositava na criança acompanha sua crítica à educação burguesa que, segundo ele, reprime a infância. Ele acreditava que somente as pessoas que fossem capazes de viver plenamente a sua infância eram capazes de crescer. Essa não é uma ideia romântica da inocência infantil, mas sim uma condição para a vida adulta. Benjamin era consciente das limitações da consciência da criança, “[...] um mundo no qual a criança vive e dá ordens” (BENJAMIN, 2002, p. 115).

Vemos aqui uma concepção de educação política. No capítulo sobre *Uma pedagogia materialista*, escrito por Benjamin (1985), Buck-Morss (2002) observa que as teses de Benjamin 'sobre o conceito de história' têm um objetivo pedagógico, expressamente político, do qual ele questiona: “[...] Se como sustentava Marx, as ideias dominantes sempre foram as da classe dominante, que valor pode o materialista histórico encontrar nesses “tesouros” que conformam a herança cultural?” (BENJAMIN, 1985, p. 225 grifos do autor). A essa questão, a autora cita a seguinte passagem de Benjamin:

Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que o criaram, como a corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é tão pouco, o processo de transmissão da cultura (BUCK-MORSS, 2002, p. 343).

No processo de transmissão cultural, ou seja, na educação burguesa, a história é contada pelos vencedores, por isso a tarefa do materialista histórico é vital para a pedagogia revolucionária, ‘escovar a história a contrapelo’. Assim, Benjamin acreditava que a história cultural era o centro de uma educação de classe. “[...] O objetivo de uma pedagogia materialista é proporcionar essa experiência política, infundindo na classe revolucionária a força para “sacudir” os tesouros da cultura que se amontoam nas costas da humanidade e assim “poder tocá-los com as mãos” (BUCK-MORSS, 2002, p. 345 grifos da autora).

Na prática, Benjamin observou a falta de educação política nos movimentos operários antes e depois da Primeira Guerra Mundial. Sobre isso, Buck-Morss (2002) destaca que, para Benjamin, o Partido Social Democrata cometeu um grave equívoco teórico, grandemente responsável pela cooptação do movimento operário e pelo fracasso da Revolução Alemã de 1918. Novamente, em fevereiro de 1934, diante da Depressão econômica, explodiram em Paris protestos da esquerda e da direita, dos quais Benjamin afirmou que os movimentos revolucionários não teriam materialização alguma. Mesmo assim, teria apoiado as greves que interrompiam o curso dos acontecimentos e teria deduzido, pela duração das greves, apesar da falta de liderança, que a consciência da classe trabalhadora ainda possuía um papel revolucionário.

Entretanto, a autora mostra que, na realidade, este potencial havia sido sufocado pela liderança, como comentara Benjamin em uma carta escrita à Fritz Lieb¹² na ocasião das seguintes greves em dezembro de 1937:

Enquanto este movimento grevista é uma continuação do que o precedeu, parece condenado ao fracasso. Em dois anos, a liderança logrou despojar os operários de seu sentido elementar de ação prática – seu infalível sentido de quando e em que condições uma ação legal deve dar passo a uma ilegal, e quando uma ação ilegal deve se tornar violenta. Suas ações despertam ainda o medo da burguesia, mas carecem da intenção, do poder real de intimidar (BUCK-MORSS, 2002, p. 381).

Ainda em uma conferência intitulada *O autor como produtor*, elaborada durante o crítico ano de 1934, Benjamin enfatizou a responsabilidade dos intelectuais e dos escritores literários com respeito à tarefa da educação política. De modo a observar o quanto da falta de educação política tinha sido divulgada pelos escritores do século XIX.

Dessa forma, Benjamin descrevia o aspecto pedagógico de seu trabalho: “[...] educar em nós o meio criador de imagens para olhar dimensionalmente, estereoscopicamente, nas profundidades das sombras históricas” (BUCK-MORSS, 2002, p. 347), ou seja, a educação política deve proporcionar esse olhar tridimensional na leitura da realidade.

Schlesener (2009) considera que as reflexões de Benjamin levam a repensar as atuais práticas pedagógicas e mostram como seria eficaz introduzir metodologias que permitissem entender a Educação como um processo que abrange toda a vida enquanto plena de contradições. Por isso, a necessidade de repensar a educação da criança pelo viés político de sua formação, da qual nosso autor compõe o ensaio *Infância em Berlin por volta de 1900* e a obra *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. Trataremos aqui dos pontos fundamentais observados por Benjamin sobre a educação repressiva desenvolvida através dos ideais burgueses de progresso e conformação da classe trabalhadora. E da forma como a criança desenvolve o conhecimento de si e do mundo a sua volta.

¹² Teólogo protestante de origem suíça e de orientação socialista com quem Benjamin havia estabelecido relações de amizade e uma troca intelectual frutífera.

Nesses escritos, Benjamin concebe a infância no movimento lúdico de contato com as coisas, no qual a criança é capaz de produzir semelhanças entre si e o mundo ao redor, de ler o mundo e criar correspondências para desenvolver seu conhecimento de uma forma original e concreta. Este conhecimento é devedor da imaginação, sempre em movimento na experiência sensível da criança com a natureza. Porém, a educação burguesa prioriza a razão e a formação profissionalizante, o que, para Benjamin, leva a criança desde cedo para a 'escravidão da vida', entendida como 'escravidão do trabalho' (BENJAMIN, 1984).

Por isso, Benjamin valoriza a relação da criança com a experiência sensível com a natureza das coisas, ou seja, a mimesis infantil para compreender o mundo através da arte, da música, do teatro, da dança, da brincadeira, do faz de conta, da imaginação. “[...] Portanto, os fatores fundamentais na renovação da Educação são a valorização da faculdade mimética, o lúdico e a sensibilidade que se caracterizam como práticas educativas formadoras” (FERNANDES, 2014, p. 20).

Porém a percepção da arte foi redefinida pela sociedade moderna. De acordo com Benjamin, o poder institucional criou um telescópio para a visão do mundo, enxergamos somente o que nos é visível. Essa transformação da dimensão sensível é colocada em prática pela hegemonia burguesa através da institucionalização da educação do homem moderno. Nesta criam-se formas de condicionamento e ordenamento do sujeito, roubando a sensibilidade da criança e o viver da infância.

A transformação do modo de produção pela técnica, e o desenvolvimento da ciência moderna como a psicologia e a pedagogia criaram métodos de adestramento do sujeito fazendo com que o indivíduo perdesse a liberdade dos sentidos. A escola, por sua vez, enquanto instituição moderna controla os sentidos por meio de uma educação repressiva com práticas que limitam a sensibilidade da criança e trocam o sentido tátil pelo sentido visual, na organização do tempo, do espaço, do currículo.

Conforme Fernandes (2014), para Benjamin, a criança e o artista são impregnados dessa faculdade em sua relação com o mundo, mas na modernidade essa experiência se transformou em virtude da técnica e de sua função no processo de dominação do homem pelo homem.

Contraopondo as metodologias mais racionalistas, Fernandes (2014) propõe criar novos instrumentos de aprendizagem que valorizem aspectos educativos de cuidados através da arte. Estudiosa da obra de Walter Benjamin, a autora compreende que a arte possibilita o desenvolvimento de experiências significativas e, também, uma nova percepção do mundo, uma forma sensível e criativa, com vistas à evolução da humanidade voltada para este olhar sensível.

A criança traz consigo uma linguagem artística identificada pela sensibilidade e percepção do mundo. As múltiplas linguagens da criança aparecem na linha da política através das expressões artísticas. Nessas vivências, a exploração realizada pela criança amplia a sua observação do mundo no qual ela está inserida, formando também seu próprio mundo das coisas. A linguagem, para Benjamin, não é essa prisão controlada e reduzida pelo capitalismo.

A teoria da educação de Benjamin está ligada à história. O autor questiona a apropriação da cultura pela classe dominante e sua transformação em instrumento ideológico. A história do ponto de vista dominante não mostra a dominação, mostra a vitória. Nisso consiste a fragilidade das classes subalternas, pois recebem uma educação planejada de acordo com a ideologia dominante, ou seja, a classe burguesa se apropria da história, e na escola, enquanto projeto de educação para as classes subalternas, realiza a leitura da história linear.

Como se ensina história para as crianças? Para Benjamin, deve ser pela narrativa dos contos de fadas nos quais se valorizam a tradição, cultura, memória, elo, experiência, semelhança, pertencimento, tempo não linear. Porém, na ideologia burguesa, os contos de fadas foram transformados em instrumentos de dominação, alienação do sujeito para o trabalho no modo de produção capitalista. Enquanto a escola servir de instrumento de dominação, ordenamento e controle, essa ideologia vai culminar nas políticas públicas para a Educação Infantil.

A nova proposta de educação indicada por Benjamin, em grande parte de seus escritos, consiste em retomar a experiência da criança. Nesses escritos, o conceito de mimesis assume um significado central, como uma capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem. A capacidade mimética se apresenta como o dom de reconhecer e

de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo.

Para o autor, a faculdade mimética é uma capacidade antropológica fundamental, responsável pela aprendizagem e entendida como uma experiência sensível que ocorre na relação entre o homem, a natureza e as coisas. “[...] O aprendizado para a criança é uma grande aventura” (BENJAMIN, 1984, p. 107). Essa grande aventura precisa ser proporcionada à criança por meio de atividades que possibilitem o olhar sensível, através da percepção e dos sentidos, a fim de garantir o processo da descoberta do mundo. Trata-se de resgatar a faculdade mimética extinta ou transformada pela vida moderna.

Buck-Morss (2002) mostra que, especificamente em relação à capacidade mimética, os adultos que observaram o comportamento das crianças aprenderam a redescobrir um modo previamente possuído de cognição que tinha se deteriorado, tanto filogenética como ontogeneticamente. Sobre isso a autora destaca um breve fragmento escrito por Benjamin em 1933, no qual o autor pontua que

A natureza produz similaridades. É só pensar na mímica [de, por exemplo, insetos e folhas]. Mas o maior talento em produzir similaridades pertence aos seres humanos. O dom que eles possuem de ver similaridade é meramente um rudimento do seu poderoso impulso primordial de se fazer semelhante, de agir mimeticamente. Talvez não haja uma das funções humanas superiores que não esteja decisivamente determinada, pelo menos em parte, pela capacidade mimética. Esta capacidade, no entanto, tem uma história e, de fato, em um sentido filogenético tanto quanto ontogenético. Para o último, o jogo é o treinamento, em muitos sentidos. O jogo das crianças está impregnado de formas miméticas de comportamento; e seu alcance não se reduz a imitar pessoas. A criança não só brinca de vendedor ou professor mas também de moinho de vento ou trem ferroviário (BUCK-MORSS, 2002, p. 317).

O jogo infantil definido nas entrelinhas dos escritos de Benjamin diz respeito à aprendizagem, ao prazer, à alegria, às cores, à arte, à brincadeira e ao faz de conta. A repetição do jogo para a criança se transforma na ideia de mimesis, aprendizagem lúdica da qual pode se formar um hábito. Na Educação Infantil institucionalizada, a criança, diante de todo o ordenamento, perde a experiência da mimesis quando a fantasia, o jogo e a brincadeira são controladas pelo adulto.

Para Benjamin, o brinquedo e o brincar são encarados como movimentos de libertação, na medida em que possibilitam a criança reinventar seu mundo.

A criança, na brincadeira, mantém os elos com a natureza, assim como com tudo o que resulta do mundo do trabalho. Seus brinquedos se concentram nos resíduos desse mundo e se mostram um processo de criação e de interpretação da realidade circundante. Nesse universo lúdico onde a sensibilidade e a curiosidade comandam, criança e natureza interagem no todo (FERNANDES, 2014, p. 14).

Importantes escritos de Benjamin sobre o brinquedo e a brincadeira da criança aparecem em pequenos textos datados entre 1926 e 1928, nos quais o autor destaca a pretensão do adulto retomar sua própria infância ao imaginar e criar os brinquedos para as crianças dotadas de liberdade e criação própria. Nesse sentido, observa que não há dúvida que brincar significa sempre libertação.

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Diante da violência e da barbárie sofridas pela Guerra, o adulto se encontra na banalização de uma existência insuportável desenvolvendo assim um crescente interesse por jogos e livros infantis. Porém, o autor observa que nem todos os novos estímulos direcionados à indústria de brinquedos foram-lhe úteis, pois as figuras laqueadas (bonecas) caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança em relação ao brinquedo. “[...] Aqui são úteis apenas para fins de comparação, num quarto de crianças não servem para nada” (BENJAMIN, 2002, p. 86).

A percepção do adulto sobre a criança constituiu um longo processo até que se desse conta que as crianças não são homens e mulheres em dimensões reduzidas, apesar de que ainda relutamos em aceitá-las como pequenos seres humanos tal como mostra a percepção desenvolvida a partir do século XIX sobre a faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil.

Enquanto cãndidos pedagogos permanecem nostálgicos de sonhos rousseauianos, Benjamin observa que escritores e pintores do século XX captaram o elemento despótico e desumano nas crianças:

As crianças são insolentes e alheias ao mundo. Após todas as suscetibilidades de um *Biedermeier* redivivo, a proposta feita por Mynona no ano de 1916 é hoje mais atual do que nunca: “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. Que os pequeninos riem de tudo, até dos reversos da vida, isto é precisamente a magnífica expansão de uma alegria radiante sobre todas as coisas, mesmo sobre as zonas mais indignamente sombrias e, por isso, tão tristes. Pequenos atentados terroristas maravilhosamente executados, com príncipes que se despedaçam mas que voltam a se recompor; incêndios que irrompem automaticamente em grandes magazines, arrombamentos e assaltos. Bonecas-vítimas que podem ser assassinadas das mais diversas formas e seus correspondentes assassinos com todos os respectivos instrumentos; guilhotina e forca: pelo menos os meus pequenos não querem mais prescindir de nada disso” (BENJAMIN, 2002, p. 87 grifos do autor).

À percepção da criança sobre o mundo nada deve ser escondido. Aqui Benjamin se refere à exposição de brinquedos, promovida pelo Museu Markische em Berlim em 1928, do qual relaciona os artefatos da Guerra e a capacidade da criança reinventar a história na brincadeira.

Coisas do tipo não se encontram evidentemente na exposição. Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças (BENJAMIN, 2002, p. 87).

Benjamin também era, além dos livros raros infantis, colecionador de brinquedos antigos, talvez por isso exponha sua análise com tanta propriedade ao destacar a passagem do brinquedo artesanal para o industrializado e com isso toda mudança social do brinquedo e da brincadeira infantil. A isso ele observa que, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, da qual as oficinas se chocaram contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas, sendo que a produção de brinquedos de diferentes materiais

obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples encarecendo a mercadoria. Nesse contexto, inicia-se a transformação social do brinquedo.

Considerando a história do brinquedo em sua totalidade, o formato parece ter uma importância muito maior do que se poderia supor inicialmente. Com efeito, na segunda metade do século XIX, quando começa a acentuada decadência daquelas coisas, percebe-se como os brinquedos se tornam maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador (BENJAMIN, 2002, p. 91).

O elemento sonhador é substituído por um fetiche de competição entre as marcas mercadológicas do brinquedo, satisfazendo o desejo por poucos instantes. A isto se dá a emancipação do brinquedo, como afirma Benjamin, quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. Brinquedos que brincam sozinhos são logo descartados, pois não permitem a liberdade e a criação na brincadeira.

Além disso, Benjamin analisa o material apropriado para a construção do brinquedo, que, segundo ele, seria ainda a madeira, em virtude tanto de sua resistência como da sua capacidade de assimilar cores. A técnica e o material permitem ao observador penetrar fundo no mundo dos brinquedos. Assim o autor desenvolve uma importante reflexão sobre a criança que brinca, sendo esta uma relação antinômica.

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que imitar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Com isso, Benjamin chama atenção para a criação e produção dos brinquedos de diferentes materiais pelo adulto que interpreta a seu modo a sensibilidade infantil. “[...] Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos” (BENJAMIN, 2002, p. 92). Porém, a passagem

do brinquedo artesanal e sua crescente industrialização evidenciam o afastamento da criança da sua família, pois até então, os brinquedos evidenciavam um diálogo simbólico entre a vida e o povo.

O que é um brinquedo e o que ele significa? O seu significado ultrapassa a sua forma original e leva a uma classificação filosófica. Para Benjamin, é preciso fazer valer o verdadeiro sentido da criança que brinca: “[...] hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade, dá-se o contrário” (BENJAMIN, 2002, p. 93), ou seja, a imaginação, o faz de conta antecede no brinquedo. “[...] A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Diante dessa análise, o autor afirma que quanto mais atraentes são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. “[...] A imitação é familiar ao jogo, e não ao brinquedo” (BENJAMIN, 2002, p. 94). Portanto, conclui que o conceito do brinquedo deve considerar a criança e seu povo, bem como os brinquedos não são autônomos, mas sim um diálogo de sinais entre a criança e o povo. Encontramos aqui a importante relação entre o conceito de brinquedo e brincadeira da criança com sua classe social e cultural, que vai influenciar sua ação, e a diferença entre jogo e brincadeira, no jogo a criança imita e na brincadeira ela cria.

Mais uma vez Benjamin aponta a pretensão dos adultos em satisfazer as supostas necessidades infantis para satisfazer suas próprias necessidades pueris ao criarem os brinquedos para as crianças. No capítulo sobre *Brinquedos e Jogos*, o autor, analisa o Livro de Karl Grober (*Brinquedos infantis de velhos tempos. Uma história do brinquedo*, Berlim, 1928) e observa que a arte popular e a concepção infantil do mundo desejavam ser compreendidas como configurações coletivas.

É que assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos. É possível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da

criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem? Senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Benjamin chama atenção para o grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos. Ele traz o exemplo do chocalho que desde os tempos remotos é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser colocado nas mãos do recém-nascido, e não porque a audição é o primeiro sentido a exigir atividade, como se acreditava. Outro exemplo é a ideia de que somente aquilo que a criança vê no adulto ela deseja para sua boneca. “[...] Não, isso não remonta às crianças; para a criança que brinca, a sua boneca é ora grande, ora pequena, e certamente pequena com mais frequência, pois se trata de um ser subordinado” (BENJAMIN, 2002, p. 98).

Esses exemplos servem para ilustrar o fato de que até o século XIX o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal cuja semelhança ele pretendia formar na criança. No entanto, Benjamin mostra que para Grober o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades, como era o caso dos brinquedos artesanais da arte popular.

Novamente, observamos o brinquedo criado para a criança, e não como criação da criança. Assim, Benjamin compara o brincar visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, “[...] exclusivamente sob o ponto de vista da imitação” (BENJAMIN, 2002, p. 100).

Na mesma obra, o autor analisa a teoria do jogo e chama atenção para a *Lei da repetição*. Acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos. “[...] Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez” (BENJAMIN, 2002, p. 101 grifos do autor). Benjamin relaciona a *Lei da repetição* ao jogo sexual, observando que a obscura compulsão por repetição no jogo não é menos poderosa do que o impulso sexual no amor, pois toda e qualquer experiência deseja insaciavelmente repetição e retorno.

Para a criança não basta jogar duas vezes, mas sim sempre de novo, “[...] centenas e milhares de vezes” (BENJAMIN, 2002, p. 101). Na repetição do jogo, a criança volta a criar para si todo fato vivido, começa mais uma vez do início. Dessa forma, Benjamin acredita que a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Essa experiência do fazer de novo se transforma em hábito, “[...] pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito” (BENJAMIN, 2002, p.102). A criança é capaz de aprender conceitos e hábitos de vida através do jogo e da brincadeira.

Benjamin (2002) ainda nos presenteia com alguns fragmentos de temas variados sobre a criança em situações cotidianas. No primeiro, ele destaca a importância da leitura para a criança já alfabetizada e compara o contentamento da leitura com flocos de neve, no qual a criança vai rastejando por caminhos semi-encobertos.

Durante a leitura, a criança se mistura com os personagens de forma muito mais íntima do que o adulto. Sua respiração acompanha os acontecimentos de tal forma que quando finaliza “[...] está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura” (BENJAMIN, 2002, p. 105).

Ainda sobre o ambiente escolar, Benjamin escreve sobre uma situação de medo e repressão da criança. Essa análise nos é muito comum quando na escola devemos cumprir fielmente às regras e normatizações. Chegar atrasada para a criança significa mesmo um estado de horror: “[...] Como uma pobre alma à meia noite, a cada passo a criança provoca um estrondo, e ninguém a vê. Se então toma o seu lugar, participa em silêncio até o soar do sino. Mas não há nenhuma benção sobre isso” (BENJAMIN, 2002, p. 105).

No fragmento seguinte, Benjamin utiliza-se de uma metáfora, *Criança lambiscando*, para novamente refletir sobre a sexualidade infantil. Neste ele descreve a criança assaltando o armário de comidas à noite, quando na verdade está se referindo à masturbação:

E assim, como o amante abraça a sua amada antes de beijá-la, da mesma forma o tato tem um encontro preliminar com as guloseimas antes que a boca as saboreie. Como o mel, punhados de passas e mesmo o arroz, como todos entregam-se lisonjeiramente à mão! (BENJAMIN, 2002, p. 106).

Vemos aqui a percepção do autor sobre a atividade infantil no que diz respeito ao seu próprio corpo. Descrita com sutileza representa uma condição natural da criança em um contexto social repressivo. Da qual finaliza: “[...] A mão, o jovem Dom Juan, penetrou logo em todas as celas e aposentos, deixando atrás de si camadas que escorrem e quantidades que fluem: virgindade que se renova sem queixas” (BENJAMIN, 2002, p. 106).

Na continuação dos fragmentos, o autor descreve o sentido que as crianças dão aos objetos encontrados e que são por elas colecionados. Fica claro nessa passagem que a criança nessa busca cria e transforma o seu próprio mundo. “[...] Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, e severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador” (BENJAMIN, 2002, p. 107).

Então, ele descreve os materiais que chamam a atenção da criança, porém os mais simples e não menos importantes para compor seu arsenal de coisas que as ajudam a compreender e aprender sobre o mundo, entre eles: “[...] castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre que são os escudos” (BENJAMIN, 2002, p. 107).

A maneira como a criança age sobre os objetos transformando-os em situações concretas através da imaginação determina sua aprendizagem de forma criativa e receptiva diferentemente das atividades de papel e lápis desenvolvidas na Educação Infantil institucionalizada. Seguindo adiante, novamente Benjamin observa o faz de conta infantil através das brincadeiras. Em *Criança escondida* descreve com ricos detalhes a brincadeira de esconde – esconde nos aposentos da casa e, mais uma vez, a capacidade da criança em transformar os objetos nos mais importantes instrumentos de imaginação.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é a porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. Por preço algum ela deve ser encontrada (BENJAMIN, 2002, p. 108).

Nessa brincadeira, a criança sabe que se for descoberta sua condição infantil, ou seja, sua vida de criança será aniquilada. Por isso, quando é tocada por aquele que a procura, a criança deixa escapar com um forte grito o demônio que a transformaria. Essa condição da criança perpassa os escritos de Benjamin para demonstrar como a infância é constituída pela experiência sensível da criança e que diante de uma educação normatizada é preciso resgatar ou deixar aflorar a mimesis infantil para que assim tenha condições de perceber o mundo tal como ele é e elaborar sua transformação.

No *Programa de um teatro infantil proletário*, Benjamin retoma os conceitos de mimesis e experiência infantil para compor um projeto revolucionário de educação da criança da classe trabalhadora. “[...] A educação proletária deve ser construída pelo programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe” (BENJAMIN, 2002, p. 112). A isto ele alerta que o programa partidário não tem nenhum instrumento de uma Educação Infantil calcada na consciência de classe, “[...] pois a própria ideologia, em si extremamente importante, atinge a criança apenas enquanto frase” (BENJAMIN, 2002, p. 112).

Assim, o autor questiona sobre quais os instrumentos de uma educação de crianças proletárias baseada na consciência de classe? Aqui, daremos principal atenção a este tema, pois compreendemos que Benjamin inaugura uma importante discussão sobre a educação da criança partindo da sua realidade, ou seja, através do ‘contexto’:

Para isso, vamos abstrair, nas partes seguintes, do ensino científico, pois muito antes que as crianças possam ser instruídas de uma forma proletária (em questões ligadas à técnica, à história de classe, à eloquência, etc.) elas precisam ser educadas proletariamente. Vamos começar como quarto ano de vida (BENJAMIN, 2002, p. 112).

Sobre a educação das crianças menores, Benjamin aponta a educação burguesa com seu próprio sistema educacional e mostra que seus conteúdos desumanizados fracassam em relação à infância mais nova. “[...] Sobre esta idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva” (BENJAMIN, 2002, p. 112). Logo, o autor defende o principal objetivo da sua proposta qual seja “[...] A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se da

educação burguesa em primeiro lugar através do sistema” (BENJAMIN, 2002, p. 112). No seu programa, sistema significa contexto:

Seria uma situação absolutamente insuportável para o proletariado se a cada seis meses, como ocorre nos jardins de infância da burguesia, desse entrada em sua pedagogia um novo método com os últimos refinamentos psicológicos. Em todos os âmbitos – e a pedagogia não constitui nenhuma exceção – o interesse pelo “método” é um posicionamento genuinamente burguês, a ideologia do “continuar a enrolar” e da preguiça (BENJAMIN, 2002, p. 113 grifos do autor).

Diferentemente desse método de educação, Benjamin defende que a educação proletária necessita, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, tal seja ‘um terreno objetivo *no* qual se educa’, e não ‘de uma ideia *para* a qual se educa’. Observamos aqui a diferença conceitual sobre a ideia de progresso na qual a pedagogia burguesa educa a criança para ‘vir a ser’ no futuro mão de obra qualificada. Enquanto Benjamin propõe uma Educação Infantil sobre o que a criança é, proletária, seu fundamento teórico está baseado na dialética positiva, conforme bem exemplifica:

Vamos fundamentar agora por que o contexto da educação proletária do quarto até o décimo quarto ano de vida é o teatro infantil proletário. *A educação da criança exige: deve-se abranger toda sua vida. A educação proletária exige: deve-se educar em um terreno delimitado.* Esta é a dialética positiva da questão. Uma vez, porém, que a totalidade da vida, em sua plenitude ilimitada, aparece emoldurada em um contexto e como terreno única e exclusivamente no teatro, por esse motivo o teatro infantil proletário é para a criança proletária o lugar de educação dialeticamente determinado (BENJAMIN, 2002, p. 113 grifos do autor).

Sobre esse fundamento, Benjamin deixa clara a importância de uma educação que tome como ponto de partida a realidade de vida da criança e estabeleça as contradições na luta de classes. Nas linhas gerais do seu programa, o autor expõe a crítica à Educação Infantil burguesa mostrando o perigo do teatro como forma de educação. Ele toma como exemplo o movimento bolchevique que teve como primeiro objetivo organizar as crianças, “[...] Nessa organização, o teatro infantil proletário, motivo fundamental da educação bolchevique, desenvolveu-se como ponto central” (BENJAMIN, 2002, p. 113).

Por isso, para a burguesia nada é mais perigoso que o teatro para as crianças. “[...] Arrepiam-se aqui a consciência amedrontadora pela possibilidade

de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada na criança mediante o teatro” (BENJAMIN, 2002, p. 114). Essa tomada de consciência é despertada na criança através da realidade e jogo, pois “[...] sofrimentos encenados podem converter-se em sofrimentos autênticos” (BENJAMIN, 2002, p. 114). Porém, Benjamin deixa claro que as encenações no seu programa nada têm a ver com as do grande teatro burguês: “[...] Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído” (BENJAMIN, 2002, p. 114).

Antes da conclusão, o que importa é resolver as tensões nas encenações, sendo que as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores. Também, o trabalho educativo precipitado, atrasado e imaturo não tem lugar nesse sistema. No clube infantil influência e moral não existem. A única influência imediata do diretor sobre as crianças é através dos conteúdos, tarefas e eventos, sendo que a própria coletividade das crianças se encarrega de corrigir e ajustar as questões morais.

Nessa perspectiva, Benjamin deixa claro o motivo pelo qual os adultos devem aprender com as crianças, pois nas encenações do teatro elas nos ensinam lições de moral. Outra grande observação diz respeito ao público do teatro infantil:

Os teatros infantis proletários exigem, para atuarem de maneira produtiva, uma coletividade como público absolutamente implacável. Em uma palavra: exige classe. Assim como, por outro lado, apenas a classe operária possui um sentido infalível para a existência de coletividades. Tais coletividades são as assembleias populares, o exército, a fábrica (BENJAMIN, 2002, p. 115).

Nesse sentido, Benjamin acredita que também a criança constitui uma tal coletividade. Esta deve tomar a máxima atenção da classe operária e jamais deve adquirir contornos nítidos para a burguesia. “[...] Esse coletivo irradia não apenas as forças mais poderosas, mas também as mais atuais” (BENJAMIN, 2002, p. 115), observando que, através dos desenhos mais recentes as crianças nos dão pistas da atualidade da sua criação e do seu comportamento inatingíveis pelo adulto.

Retornando à figura do diretor, Benjamin destaca o papel da observação. A observação é o verdadeiro gênio da educação. Somente na observação começa a educação, pois “[...] toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal” (BENJAMIN, 2002, p. 115). Ele acredita que quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal que somente homens geniais conseguiram decifrar: “[...] É tarefa do diretor libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos” (BENJAMIN, 2002, p. 116). Ou seja, partir do gesto infantil e torná-lo realidade nas oficinas de trabalho, tais como teatro, pintura, recitação, música, dança, improvisação, exige olhar atento do adulto. Sendo que em todas essas oficinas, a improvisação permanece como centro, pois, como explica Benjamin, a encenação é apenas a síntese improvisada de todas.

A improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores. A encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois tão somente a encenação se manifesta de maneira inesperada e única, e o gesto infantil tem nela portanto o seu autêntico espaço (BENJAMIN, 2002, p. 116).

Vemos que a criança tem liberdade para improvisar na encenação deixando fluir seu gesto infantil, ou seja, sua imaginação e fantasia criando sempre o novo. Dessa forma, Benjamin compreende que aquilo que se extrai à força das crianças, como ‘desempenho’ acabado, jamais pode medir-se em autenticidade com a improvisação. Todo desempenho infantil orienta-se não pelos produtos acabados, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. “[...] Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 117).

Buscando sintetizar seu programa de Educação Infantil proletária, o autor retoma brevemente o conceito de encenação e a crítica à educação burguesa. Em seu *Esquema de resolução* observa que encenação se contrapõe à construção pedagógica do trabalho nas oficinas, assim como a resolução se contrapõe à tensão. Na encenação, o diretor deve recuar para um plano secundário, de observador: “[...] Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados” (BENJAMIN, 2002, p. 117). A capacidade da criança de variação na encenação

contrapõe-se ao treinamento educativo, este é um processo de libertação radical do jogo que o adulto somente precisa observar com atenção.

Sobre suas reflexões à pedagogia burguesa, vale lembrar que Benjamin compõe esse programa em um período de pretensa renovação da educação na Alemanha, a qual busca desenvolver um 'novo alento' para a 'cultura juvenil':

O conflito que esta recente tendência está determinada a dissimular localiza-se nas reivindicações que a sociedade burguesa, como toda sociedade política, dirige às energias da juventude, as quais não podem mais ser revitalizadas politicamente de maneira imediata. Isto vale sobretudo para as energias das crianças. A "cultura juvenil" tenta agora um compromisso sem perspectivas: ela esvazia o entusiasmo juvenil mediante reflexões idealistas sobre si mesma para substituir imperceptivelmente as ideologias formais do idealismo alemão pelos conteúdos da classe burguesa (BENJAMIN, 2002, p. 118 grifos do autor).

Essa educação tem um grande alcance através da disciplina traduzida nos métodos de ensino desde a infância. Porém, o proletariado não deve inculcar seu interesse de classe de forma ilícita nas novas gerações. A educação ideológica de classe deve começar apenas na puberdade, garantindo às crianças a realização de sua infância, mas, nem por isso, observa o autor, o campo onde isto acontece precisa estar isolado das lutas de classes. "[...] De maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos podem muito bem encontrar lugar nesse espaço. Mas não podem assumir um domínio formal sobre as crianças" (BENJAMIN, 2002, p. 118).

Assim, toma como exemplo as milhares de palavrinhas com as quais a burguesia mascara as lutas de classes de sua pedagogia. Das quais a Educação Infantil proletária deve renunciar, assim como as práticas imparciais, compreensivas, sensíveis e as educadoras cheias de amor pela criança. O que interessa no seu programa é a encenação da criança, ela é a grande pausa criativa no trabalho educacional, "[...] Ela representa o grande reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos"¹³ (BENJAMIN, 2002, p. 118). Na encenação, as crianças sobem ao palco e ensinam e educam os

¹³ Refere-se à Roma nos dias saturnais em que o senhor servia ao escravo.

educadores. Neste momento, liberdade e criação se realizam fazendo nascer novas forças e novas inervações das quais o diretor jamais conheceu.

O autor acredita que dessa maneira a infância se realiza no jogo e faz brotar uma força aniquiladora do posicionamento pseudo-revolucionário do mais recente teatro da burguesia. Referindo-se aos movimentos revolucionários da época, Benjamin conclui que “[...] não é a propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária, propaganda que instiga aqui e ali ações irrealizáveis e perante a primeira consideração sóbria à saída do teatro se dá por vencida” (BENJAMIN, 2002, p. 119), mas sim o gesto infantil, verdadeiramente revolucionário, que ensina a liberdade e a criação de uma nova condição de classe.

Em *Uma pedagogia comunista*, Benjamin nos instiga a refletir mais pontualmente sobre a educação repressiva que permeia a pedagogia burguesa. Nesta, operam forças ativas e significativas cindidas em uma forma não dialética que atuam sobre dois pontos cruciais: a natureza do educando através da psicologia da infância e da adolescência, e a meta da educação de formar o homem integral, o cidadão. Sobre isso, Schlesener (2019a) explica que existe uma cisão entre o indivíduo isolado, da qual a sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância, do ser humano, do cidadão. Essa perspectiva idealista, bem como a ausência de uma visão abrangente da realidade educativa, leva ao fracasso da pedagogia burguesa (SCHLESENER, 2019a, p. 170).

Sob a falsa ideia de progresso, a violência é substituída pela astúcia dos métodos e atividades de ensino. Nesse percurso, algo pode se perder e nunca mais ser encontrado, a infância. Pois, tomar como absoluto algo que é relativo tal como a infância e a juventude significa mascarar o ideal de cidadão que se quer formar como aquele “[...] concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição” (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Esse é o caráter inconsciente dessa educação, inculcado por uma estratégia de insinuações e empatias: “[...] “As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas”, eis a máxima inconfessa dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática de reprodução” (BENJAMIN, 2002, p. 122 grifos do autor). Sobre essa afirmação, Benjamin observa que a classe burguesa encara sua prole como herdeira, enquanto a classe proletária a encara como apoio, vingadores ou libertadores.

“[...] Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis” (BENJAMIN, 2002, p. 122). Como a manutenção de uma ordem conservadora e a conformação de uma classe servil.

Benjamin desenvolve importante análise sobre a infância e a juventude na pedagogia proletária, afirmando que a criança nasce dentro de sua classe, ela é um elemento dessa classe e não uma meta educacional doutrinária, o devir a ser, mas sim a situação de classe: “[...] Essa situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está diretamente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência” (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Sua situação de vida transforma-se em consciência de classe, da qual a família proletária não poderá evitar essa compreensão cortante da vida social, e nem mesmo o ‘reformador escolar’ tomará essa situação como problema. Sobre isso, Benjamin toma como exemplo a obra de Hoernle¹⁴, *Questões fundamentais da educação proletária* (Berlim, 1929), que versa a respeito dos protestos contra a politização das crianças pelos ‘reformadores sociais austro-marxistas’ com o ‘idealismo pedagógico de fachada revolucionária’:

Mas – assinala Hoernle – será que escola primária e profissionalizante, militarismo e Igreja, associações de juventude e escoteiros seriam, em sua função oculta e exata, outra coisa senão instrumentos de uma instrução antiproletária dos proletários? A essas instituições contrapõe-se a educação comunista, seguramente não de maneira defensiva, mas sim enquanto uma função da luta de classe (BENJAMIN, 2002, p. 123).

Daí parte a sua defesa da educação enquanto função da luta de classes juntamente com a avaliação completa do meio social para estabelecer as metas revolucionárias. Porém, ele observa que o meio social não é apenas luta, mas também trabalho, tal seja a educação revolucionária do trabalho. Com isso Benjamin retorna à obra de Hoernle e aponta para a discussão a respeito da formação monotécnica ou politécnica. Da qual ele questiona: “[...] Especialização ou universalismo do trabalho? A resposta do marxismo proclama: universalismo!” (BENJAMIN, 2002, p. 123). Uma educação integral do sujeito

¹⁴ Edwin Hoernle (1883-1952) - Pedagogo socialista alemão.

que dê conta de formar tanto para o trabalho quanto para a crítica social do modo de produção. Pois:

Apenas enquanto o homem vivencia as mais diferenciadas transformações do meio social, apenas ao mobilizar sempre de novo, em cada novo meio, as suas energias, colocando-as a serviço da classe, apenas assim ele atinge aquela disposição universal para a ação, a qual o programa comunista contrapõe àquilo que Lenin chamou de “o traço mais repugnante da velha sociedade burguesa”: a dissociação entre prática e teoria. A ousada e imprevisível política dos russos em relação à mão-de-obra é inteiramente o produto desse novo universalismo, não contemplativo e humanista, mas ativo e prático: o universalismo da disposição imediata. A incalculável possibilidade de aproveitamento da pura força de trabalho humano, possibilidade que a todo momento o capital traz à consciência do explorado, retorna, em estágio superior, enquanto formação politécnica do homem, em oposição à especializada. São princípios fundamentais da educação de massas, cuja fecundidade para a educação dos jovens se pode apalpar com as mãos (BENJAMIN, 2002, p. 124 grifos do autor).

A esse respeito Benjamin ainda chama atenção para a difícil afirmação de Hoernle de que a educação das crianças não se distingue em nada de essencial da educação das massas adultas. Dessa maneira, destaca a necessidade de complementar a exposição política com uma exposição filosófica. Porém, observa que ainda faltam todos os trabalhos preliminares para uma antropologia dialético-materialista da criança proletária. Essa antropologia não seria outra coisa senão um confronto com a psicologia da criança, elaborado segundo os princípios do materialismo dialético a respeito das experiências realizadas nos jardins de infância proletários, grupos de jovens, teatros infantis, ligas da juventude. Diante dessas observações, Benjamin propõe que o manual de educação proletária deve ser complementado o mais breve possível por tal antropologia.

É efetivamente um manual. Mas ainda mais do que isso. Não há na Alemanha, fora dos escritos políticos e econômicos, nenhuma literatura marxista ortodoxa. É esta a principal causa da surpreendente ignorância dos intelectuais – com a inclusão da esquerda – a respeito dos assuntos marxistas. Com penetrante autoridade, o livro de Hoernle demonstra em relação a um dos temas mais elementares, a pedagogia, o que é o pensamento marxista ortodoxo e para onde ele leva. Deve-se tê-lo sempre em mente (BENJAMIN, 2002, p. 125).

Com essa observação, Benjamin dá continuidade à análise da educação repressiva. No capítulo *Pedagogia colonial*, o autor analisa um famoso livro

infantil: *Contos maravilhosos e o presente. O conto maravilhoso alemão e o nosso tempo* (Viena, 1930). Neste, ele novamente chama atenção para a perda da sensibilidade no mundo moderno, no qual as crianças são adaptadas através de uma leitura dos contos clássicos alemães, além de serem expostas ao consumo de bens culturais como mercadorias.

Sem dúvida alguma, aquele que levar em consideração as medidas que o autor propõe no texto, transmitirá tanto do conto maravilhoso como alguém que se esforça em narrá-lo ao pé de um martelo a vapor ou numa caldeiraria. E as crianças acolherão em seus corações tanto desses contos revisados, os quais foram pensados para elas, como seus pulmões do deserto de cimento a que foram conduzidas por esse porta-voz exemplar do “nosso presente”. Não se encontrará com facilidade um livro em que o abandono do mais autêntico e original seja exigido com a mesma naturalidade com que se concebe a delicada e reservada fantasia da criança, sem a menor consideração, enquanto demanda espiritual, no sentido de uma sociedade produtora de mercadorias, e com que se vê a educação, com desenvoltura tão lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais. Essa espécie de psicologia infantil, na qual o autor está tão versado, constitui o equivalente exato da famosa “psicologia dos povos primitivos”, vistos como clientes enviados por Deus para consumir as quinquilharias europeias (BENJAMIN, 2002, p. 147-148 grifos do autor).

Benjamin observa que essa leitura dos contos de fadas, na sociedade moderna, acompanha uma psicologia de formação repressiva da criança, ou ‘pedagogia colonial’, pois desenvolve na criança a necessidade de identificação com os personagens, correspondente à fraqueza infantil, sentida em face do mundo dos adultos. “[...] Desencadeia uma guerra santa contra tudo aquilo que não corresponde à ‘sensibilidade moderna’, colocando as crianças (como determinadas tribos africanas) na linha de frente dessa batalha” (BENJAMIN, 2002, p. 148). Tal como explica:

Os elementos dos quais o conto maravilhoso se serve são, com muita frequência, inúteis, antiquados e tornaram-se estranhos à nossa sensibilidade moderna. A madrasta malvada desempenha um papel principal. Matadores de crianças e ogros são figuras típicas dos contos maravilhosos do povo alemão. A sede de sangue é notória, a descrição de cenas de assassinatos e matanças é apreciada. Mesmo o mundo sobrenatural desses contos é, antes de mais nada, aterrorizador. A coleção dos irmãos Grimm está infestada pela alegria que as surras despertam. O conto maravilhoso alemão é frequentemente simpático ao álcool, em todo caso jamais é contrário a ele”. Assim mudam-se os tempos. Enquanto, para concluir conforme o autor, o ogro até bem pouco tempo atrás deve ter sido uma personagem bastante comum no cotidiano alemão, ele agora tornou-se estranho à “sensibilidade moderna” (BENJAMIN, 2002, p. 148-149 grifos do autor).

Benjamin, porém, questiona se a sensibilidade infantil contrapõe a sensibilidade moderna, afirmando que a criança prefere correr antes para as 'goelas do ogro' do que para as 'presas' dessa nova pedagogia. Na visão do autor, as crianças são estranhas à sensibilidade moderna porque são ainda possuidoras da capacidade mimética.

Dessa maneira, buscaremos no item a seguir, refletir sobre a atividade mimética da criança a partir de textos reunidos nas coletâneas *Magia e técnica, arte e política* (1985) e *Rua de mão única* (1995), destacando alguns importantes fragmentos nos quais Benjamin trata da percepção infantil, contrapondo a educação repressiva, que adapta a criança aos objetivos sociais do adulto e a necessidade de uma nova educação que valorize a imaginação e a percepção da criança como caminhos de liberdade.

3.2 IMAGINAÇÃO E PERCEPÇÃO NA MÍMESIS INFANTIL

Benjamin nos faz ver que o verdadeiro espaço a ser restituído à criança é o de possibilitá-la a viver o mágico, o lúdico, o social e o político, através dos brinquedos, livros, teatro, 'seus reais instrumentos de trabalho' (BENJAMIN, 2002). Neste sentido, precisamos devolver aos educadores a sensibilidade de perceber a concreticidade da infância 'sem derramamentos desnecessários' (BENJAMIN, 2002), para atuarem junto à criança de maneira verdadeiramente revolucionária.

Reiteramos que, à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin sobre infância e educação, propomos uma pedagogia que não adapte a criança às exigências do mundo adulto, mas que lhe garanta as condições para a construção de sua identidade e suas características lúdicas e sensoriais, pois,

Considerar a percepção infantil, a capacidade mimética e a importância da brincadeira e dos contos de fadas na aprendizagem, assim como as artes em geral, permite reconhecer a especificidade da criança na qualidade de suas fantasias na fertilidade de sua imaginação (SCHLESENER, 2013, p. 19).

Essa perspectiva do aprendizado infantil abre a possibilidade de uma nova compreensão das coisas e permite vislumbrar um novo ordenamento do mundo.

Benjamin busca a possibilidade de concretizar uma Educação Infantil que atenda aos reais propósitos da criança, a imaginação.

Destacamos que importantes contribuições também foram encontradas nos escritos de Schlesener (2013; 2015) sobre a faculdade mimética da criança, ainda em formação. Estudiosa da obra de Walter Benjamin, a autora desenvolve algumas reflexões sobre o significado do jogo, da brincadeira e dos contos de fadas nos processos da cognição infantil. Neste sentido, a autora destaca que a faculdade mimética assume um significado central, enquanto a capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem:

A mimesis apresenta-se como o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo atribuindo-lhe um sentido, processo no qual representação e expressão acontecem como a forma de produção do conhecimento do mundo (SCHLESENER, 2013, p. 16).

Assim, a capacidade mimética, na aprendizagem infantil, se apresenta como possibilidade de criar e recriar significados por meio das brincadeiras e de brinquedos buscados nos detritos deixados pelos adultos. Tal como observado em Walter Benjamin (1985, p. 237-238):

As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com as coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original.

Essa relação também é encontrada nos contos de fadas que, segundo Schlesener (2013), são interessantes para as crianças porque são ‘criações compostas de detritos’, de modo que a criança os insere na construção de seu mundo e os utiliza para ligar os elementos desse mundo. “[...] A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos” (BENJAMIN, 1985, p. 238). A capacidade da criança em transformar o resto das coisas em seu mundo de coisas nos dão pistas de como

pensar a transformação de uma realidade a partir de uma nova relação com as coisas do mundo.

Em *Magia e técnica, arte e política*, no ensaio *O Narrador*, Benjamin traz uma análise sobre a narrativa dos povos antigos, da mudança da experiência a partir dos impactos dos modos de produção sobre as formas de comunicação. O fim da experiência histórica, o corte entre o modo de produção artesanal e a nova sociedade industrial, a mudança estrutural da sociedade, traduziu-se na perda dos elos com a tradição, cuja expressão maior foi a perda da narrativa épica, a mudança nas formas de comunicação. Neste ensaio, Benjamin desenvolve uma importante reflexão sobre os contos de fadas na educação da criança, histórias até hoje traduzidas como prática na Educação Infantil. Primeiramente, ele observa que o narrador sobrevive unicamente no conto de fadas:

“E se não morreram, vivem até hoje”, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive secretamente na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem do “tolo” nos mostra como a humanidade se fez de “tola” para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devastadas; o personagem “inteligente” mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito (BENJAMIN, 1985, p. 215 grifos do autor).

Segundo o autor, o conto de fadas nos trouxe uma importante lição, ele ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje as crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e coragem.

Os contos de fadas são para as crianças belas composições de resíduos, que apresentam a possibilidade de criar e recriar significados exercendo a capacidade mimética. Resíduos que revelam um outro rosto das coisas e “[...] permitem transitar por lugares inusitados, sentir aromas, romper limites,

mergulhar nas figuras e interagir com os personagens, exercitando todos os sentidos no aprendizado do mundo” (SCHLESENER, 2013, p. 11).

Dessa maneira, Schlesener (2013) entende que os contos de fadas permitem deslizar entre o racional e o imaginário, o real e o sonho, o evidente e o escondido, ideia que se evidencia na referência ao “[...] fuso que feriu a Bela Adormecida e que a mergulhou num sono de cem anos” (BENJAMIN, 1987, p. 127 *apud* SCHLESENER, 2013, p. 17). Os contos de fadas permitem, segundo a autora, transitar tanto entre razão e sensibilidade, quanto entre vigília e sono povoado de sonhos, bem como fazer analogias e relações de semelhanças, importantes no seu processo de cognição e de socialização.

Para a criança, não são os conselhos morais que a burguesia do século XIX acrescentou aos contos para disciplinar suas ações, nem as diversas imagens da figura da mulher que a impressionam, mas sim a possibilidade de viajar na leitura e criar sua configuração do mundo (SCHLESENER, 2013, p. 17).

Na leitura e na repetição da história, sujeito e objeto podem ser intercambiáveis, assim como no real e imaginário. Dessa maneira, a autora observa que os contos formam o imaginário infantil e, na vida adulta, trazem à tona o esquecido (ou reprimido, principalmente no que se refere à sexualidade). Na infância, serve para mesclar real e imaginário, vivido e esquecido, para que o leitor criança se descubra nos seus caminhos encobertos de neve, mergulhe nas suas cores e desvele nos seus sentidos os significados do mundo (SCHLESENER, 2013).

A relação entre real e imaginário, sono e vigília também é identificada pela autora na composição da história da sociedade moderna, pois:

Assim como os contos, também a história se tece e, no limiar entre sono e vigília, identificam-se os elementos da realidade histórica, o ambíguo, o lúdico, o imaginário, que se desvelam nos contos de fadas, se contrapõe a tudo que a sociedade moderna, mergulhada num sono de séculos, concentrada na formulação de um pensamento único e de uma história linear, não consegue identificar no seu cotidiano (SCHLESENER, 2013, p. 17).

Diante dessa análise, Schlesener (2013) compreende que os contos revelam o mito da modernidade presente no caráter autônomo da razão, base da crença no progresso e no desenvolvimento prodigioso da ciência e da técnica;

na forma temporal da repetição de um tempo pretensamente novo, mas que se produz como consolidação do mesmo na estrutura social; “[...] enfim, na dinâmica interna das relações de poder que se apresentam como a única ordem possível” (SCHLESENER, 2013, p. 18). Porém, a autora destaca a necessidade de se recuperar o significado dos contos de fadas na Educação Infantil:

No âmbito do processo educativo, opor pensamento e emoções, na busca de uma objetividade abstrata, mostrou-se um limite da própria razão moderna e dos objetivos do desenvolvimento da estrutura de produção capitalista. Recuperar o significado dos contos de fadas na Educação Infantil permite acentuar a importância de novas formas de expressão e de linguagem na dimensão alegórica do mundo no qual se vive. Trata-se de ampliar as possibilidades de compreensão da realidade e abrir a perspectiva de uma educação crítica, porque a criança vive um tempo e uma história, pertence a uma classe social e, como tal, recebe e produz conhecimento. No processo educativo é necessário não esquecer que a fantasia e a imaginação também contribuem para o conhecimento do mundo e permitem superar a forma meramente instrumental de compreensão, própria da sociedade moderna (SCHLESENER, 2013, p. 19).

A criança nos dá sinais da sua capacidade de entender o mundo e transformá-lo, muitas vezes, nos pequenos detalhes, através dos gestos, das brincadeiras, do choro e da fala, porém grandes demais para a percepção do adulto. Não temos tempo para perceber o que a criança nos diz de sua vida, de suas ideias, vontades e preferências, pois vivemos no ambiente escolar sob um ordenamento pedagógico para cumprir as extensas atividades curriculares.

É por meio do jogo, da brincadeira, do faz de conta que a criança desenvolve suas capacidades subjetivas, a sensibilidade, o raciocínio e a imaginação, apresentando-se como uma forma de conhecer o mundo e de conhecer-se a si mesma, de situar-se no contexto social, ou seja, uma aprendizagem de suas potencialidades físicas, imaginativas e intelectuais e do seu entorno.

Dessa perspectiva, as brincadeiras infantis assumem uma especificidade enquanto processo de cognição e de socialização da criança, pela externalização de capacidades individuais e possibilidades de comunicação e interação com os companheiros de brincadeira. Como a criança é imperativa (um pequeno ser que “dá ordens”), as brincadeiras são o modo ideal de socialização, de compartilhamento e de convivência com o outro, na aprendizagem do respeito à diferença. A criatividade se expressa na medida em que a fantasia e a imaginação servem para interagir com os outros e com a cultura (SCHLESENER, 2015, p. 88).

É justamente pela imaginação criativa da criança que Benjamin destaca a cognição infantil. Nesta se explicitam as características da mimesis enquanto movimento de aprendizagem de si e do mundo. Ao brincar a criança imita e cria; por meio do brincar, desenvolve suas capacidades sensoriais e expressivas: o gesto, a dança, a encenação teatral são muito importantes na formação da criança, na apropriação de linguagens que possibilitam interagir com o outro e realizar seu processo de socialização. Além da imitação, a mimesis também se desenvolve pela capacidade de criar semelhanças.

Para Benjamin, a brincadeira infantil se constitui na escola da capacidade mimética. “[...] Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem” (BENJAMIN, 1985, p. 108), ou seja, a brincadeira, muito mais que imitação do mundo adulto, é atividade criativa que descobre correspondências, que improvisa soluções e reinventa os significados.

Neste sentido, Schlesener (2015) destaca que a atitude mimética consiste em reconhecer semelhanças e correspondências (entre momentos do jogo e o mundo social, entre os gestos e os símbolos linguísticos, por exemplo); os jogos infantis se constituem de movimentos e ações que transcendem a mera imitação e permitem fazer relações e proceder a interações criativas atuando no processo de socialização da criança, que se apropria de comportamentos sociais pela mediação do jogo. Sendo que descobrir as correspondências significa pressupor que os acontecimentos são semelhantes (porque produzidos no movimento da vida) e não idênticos (podem ser ressignificados) e, portanto, permitem estabelecer relações e dispor de novas maneiras os elementos sociais e culturais reconfigurando-os em novos contextos de leitura:

A criança tem o talento de ressignificar, de improvisar e de repovoar os espaços conforme sua imaginação e seus desejos; daí também ser a memória infantil o lugar em que se sobrepõe e interagem os tempos. Assim como a fantasia se intromete na realidade cotidiana da criança para criar novas significações das coisas, assim também o passado e o presente formam uma mesma trama, num tempo que é só presente. Para o adulto, a vida se redefine pela vivência de um individualismo exacerbado e pela necessidade de estar permanentemente atento ao contexto da vida urbana. Os adultos vivem restritos às exigências do

trabalho mecânico e instrumentalizado, que demarca o tempo linear e homogêneo do cotidiano e da história (SCHLESENER, 2015, p. 90).

Benjamin acentua o confronto entre estas duas realidades, correspondência e semelhança, no processo de educação, “[...] confronto no qual as crianças são apresentadas à lógica formal e linear que orienta as relações sociais e ideológicas modernas que, aos poucos, transforma o seu mundo perceptivo” (SCHLESENER, 2015, p. 90), sua faculdade mimética. Contudo, para Benjamin, interessa saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética. Que significado teria numa sociedade na qual essa faculdade não é percebida no seu significado original nem apresenta uma função específica, visto que a criança precisa adaptar-se ao mundo do adulto e ao contexto do trabalho na ordem social e política burguesa. A essa questão, Schlesener (2015, p. 89) destaca que sua significação política ainda não foi suficientemente acentuada:

O que significa, na sociedade burguesa, educar a criança, entendendo-se a educação como formação para a vida? Na estrutura social e ideológica burguesa, educar significa integrar a criança ao mundo adulto, mundo em que imperam determinadas relações de poder que se expressam em relações de autoridade e de subordinação específicas que, por sua vez servem, entre outras coisas, para perpetuar relações de propriedade. A vantagem (para a criança) é que essa sociedade também é plena de contradições e ambiguidades que, se identificadas no seu movimento, abrem sendas de questionamento e de exercício da criatividade.

É neste sentido que Benjamin concebe a percepção infantil, “[...] o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles (BENJAMIN, 1985, p. 250). Isso ocorre através da brincadeira da criança. A brincadeira que se desenvolve num mundo de fantasia, de faz de conta, “[...] na terra feérica da infância pura ou da arte pura” (BENJAMIN, 1985, p. 250), ao mesmo tempo que confronta o mundo adulto.

Com o objetivo de ilustrar essa relação, destacamos da coletânea *Rua de Mão Única* (1995), sobre o ensaio *Infância em Berlim por volta de 1900*, no qual, através de alguns fragmentos, Benjamin nos dá indícios da percepção infantil que servem para explicitar o significado da faculdade mimética da criança, enquanto uma relação ao mesmo tempo fraterna com as coisas e de confronto com o mundo adulto, importantes para pensar a Educação Infantil numa

perspectiva dialética. “[...] Nesse ensaio, teoriza sem fazer teoria. Lançando mão de alegorias, propicia-nos o diálogo com suas “experiências vividas” (GALZERANI, 2021, p. 165).

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, escrito entre 1932-1933, Benjamin delineia um quadro da história da Alemanha e da sociedade burguesa a partir da memória de sua própria infância. “[...] Ao rememorar a sua infância, retoma a poesia dessa sua fase e a apresenta por meio de seu crivo de adulto, de intelectual” (GALZERANI, 2021, p. 165). O autor entrecruza imagens do seu presente, como adulto exilado em Paris e, de seu passado em Berlim, por volta de 1900.

A riqueza de sua escrita é observada por Galzerani (2021), especificamente pela capacidade de tecer relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão da sua própria singularidade.

Para Galzerani (2021), Benjamin traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Ele produz uma transformação radical da visão clássica de autobiografia, pois focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. O autor não fala apenas de si, mas de um nós, na relação com os outros.

Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente (GALZERANI, 2021, p. 166).

Além disso, segundo a autora, Benjamin, ao focar a criança que foi em Berlim, demonstra as suas potencialidades infantis para lidar com as palavras, de maneira que não se distancie das coisas às quais se referia. “[...] Nesse movimento de aproximação do objeto focalizado, o autor como criança passava a ser a própria concha ou o quadro no estúdio fotográfico” (GALZERANI, 2021, p. 166). De acordo com a autora, Benjamin oferece-nos, por meio dessas construções imagéticas, brechas instigantes para questionarmos o distanciamento que tem prevalecido entre o sujeito e objeto no ato de produção

de conhecimento, sobretudo com o avanço da modernidade capitalista. Conforme mostram os exemplos a seguir:

Criança lendo

[...] Ao ler, ela mantém as orelhas tapadas; seu livro fica sobre a mesa alta demais e uma das mãos fica sempre pausada sobre a folha. Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no influxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhes sopram. Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indivisivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido (BENJAMIN, 1995, p. 37).

Nesta passagem observamos a relação da criança com a leitura através da sua capacidade em tornar-se personagem da história lida, aqui sujeito e objeto são a mesma coisa, por isso a possibilidade de se apropriar e transformar a realidade, mesmo que por um momento.

Criança desordeira

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é pra ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. [...] Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre os espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. [...] Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. "Arrumar" significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos. (BENJAMIN, 1995, p. 39).

Identificamos aqui a capacidade da criança em estabelecer semelhanças entre os materiais importantes para compor o seu próprio mundo de coisas. Estes são seus materiais de trabalho, ou seja, sua forma de compreender o mundo através da observação minuciosa de seus detritos e objetos da natureza. Perceber a sutileza da criança ao lidar com as coisas do mundo é para o adulto um grande desafio, visto que em meio aos caos do cotidiano de trabalho, pouco tempo lhe resta para observá-la em sua concretude. A criança se interessa por resíduos e destroços que, para o adulto, não tem importância, pois trata-se dos restos ou vestígios de uma realidade que o adulto descarta.

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin apresenta a criança como observador das ruas da metrópole em um percurso de aventuras e descobertas diante da proteção e repressão que recebe dos adultos em casa. “[...] Era-lhe, ainda, vedado, enquanto criança, olhar além daquilo que lhe fora prescrito pelo mundo dominante dos adultos” (GALZERANI, 2021, p. 168). Mesmo assim, percebia a presença dos excluídos de sua classe social, empregados, mendigos, prostitutas, ladrões.

No que diz respeito à ampliação social do seu universo infantil, Benjamin, conforme mostra Galzerani (2021), imprime destaque ao fato de perceber personagens menores, socialmente imperceptíveis, localizados em porões, ou na base da coluna dos monumentos, personagens pequenos, os quais reconhecia e localizava, “[...] talvez porque partilhassem com ele da mesma insignificância, da mesma pequenez” (GALZERANI, 2021, p. 168).

Nos pequenos e diversos textos, o autor rememora sua infância situando a criança na cidade, porém à margem desta, pois suas reflexões são quase todas silenciadas pelos adultos.

O corcundinha

Quando era pequeno, gostava de olhar, durante os passeios, através das grades horizontais que permitiam que nos colocássemos diante de uma vitrine, mesmo quando, debaixo dela, se abrisse uma claraboia que servia para prover um pouco de luz e ar a respiradouros nas profundezas. [...] Mas, se durante o dia fossem vãs minhas tentativas, poderia acontecer que, à noite, a coisa se invertesse, e eu mesmo me tornasse presa em sonhos e olhares que apontavam para mim de tais aberturas. Eram gnomos de gorros pontudos que os lançavam. Porém, mal me haviam assustado até a medula, já desapareciam (BENJAMIN, 1995, p. 141).

A criança estabelece relações muito peculiares à experiência vivida e à sua própria imaginação das coisas. Por isso a dificuldade do adulto em acessar o mundo infantil, um mundo complexo e ao mesmo tempo pleno de possibilidades.

As cores

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava

com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas (BENJAMIN, 1995, p. 101).

Em uma tentativa de fuga da realidade, a criança se perde nas cores do mundo num misto de sensação e prazer, pois, mergulhar e se identificar com as cores é o próprio processo de mimesis infantil. Perder-se nas cores significa entregar-se ao desconhecido.

A criança carrega consigo os momentos mais felizes de sua infância, nos quais, quando adulta, jamais poderá retornar. É nesse sentido que, se na infância algo se perde ou é tolhido nunca mais poderá ser recuperado.

O jogo das letras

[...] a saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam com uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 1995, p. 105).

A imaginação e a fantasia aparecem soberanas num momento de brincadeira e faz de conta. Neste momento, os objetos e as pessoas que compõem o ambiente se transformam em grandes monumentos de representação.

O carrossel

O tablado com os solícitos animais girava muito próximo ao chão. Tinha a altura na qual melhor se sonha sair voando. A música irrompia, e o menino girava às sacudidas, afastando-se da mãe. No início, tinha medo de abandoná-la. Mas depois percebia como era fiel a si próprio. Estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia. Nas tangentes, árvores e indígenas formavam uma guarda de honra. De súbito, reaparecia a mãe nalgum oriente. (BENJAMIN, 1995, p. 106).

No mesmo ensaio, identificamos as relações de poder na família burguesa sobre a educação repressiva da sexualidade infantil. Observamos a aproximação de Benjamin à Freud, quando trata do tema sexualidade na ótica da educação burguesa, sobre repressão e castigo. Nesses escritos, o autor nos

propõe um exercício intelectual para identificar as referências à Freud, pois trata do tema através de metáforas muito bem elaboradas: “[...] palavras são como cavernas” (BENJAMIN, 1995), têm diversos significados.

É preciso ter conhecimento prévio do estilo e forma de escrita do autor, do qual recorreremos à importantes estudos de sua obra.

Por meio de trocadilhos, de um trabalho de ressignificação de vocábulos já socialmente cristalizados, ele questiona o estatuto verdadeiro que lhes fora conferido, permitindo-se desvelar novas acepções, novas leituras, outras dimensões críticas, relativamente a essas mesmas palavras (GALZERANI, 2021, p. 168).

Assim, Benjamin nos oferece a possibilidade da ampliação não só social, mas psicológica da abordagem da criança, concebendo-a como portadora de uma dimensão consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente. No texto *Armários*, a metáfora aparece no controle das chaves dos armários, os quais as crianças são proibidas de abri-los:

O primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. Bastava-me puxar o puxador, e a porta, impelida pela mola, se soltava do fecho. [...] havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas de maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade [...] (BENJAMIN, 1995, p. 122).

Um misto de desejo e prazer, o desejo de irromper o proibido e o prazer de fazê-lo sem nenhuma objeção. Abrir os *Armários* seria como ‘cruzar o proibido’, rompendo com os conselhos morais dos contos de fadas e a sensação de prazer.

Considerando minha insaciabilidade em exorcizar essa maravilha, fico muito propenso a suspeitar que meu artifício era uma equivalência irmanada aos contos de fada, que, do mesmo modo, me convidavam para o mundo dos espíritos ou da magia para afinal me devolver pronta e infalivelmente à realidade crua, que me acolhia com tanto consolo quanto um par de meias (BENJAMIN, 1995, p. 123).

A criança é tão fiel aos seus instintos que busca formas de vivê-los e senti-los, mesmo que estes sejam ‘trancafiados nos armários pelos adultos’. A influência da psicanálise de Freud aparece nas entrelinhas dos escritos de Benjamin, dos quais podemos compreender como a criança se sente reprimida ao dar sinais de sua sexualidade, quando o controle do corpo infantil e dos instintos sexuais se tornam uma normatização através dos contos de fadas e fábulas sobre moral e ‘bom comportamento’, além da repressão e dos castigos físicos, causando medo e terror.

A sexualidade ainda hoje é um grande estigma social, embora as crianças vivam sua sexualidade, mesmo que de forma ‘escondida’, e tenham cada vez mais cedo acesso aos conteúdos sexuais na internet e televisão, não se fala em sexualidade na maioria das famílias, pelo menos não como uma condição humana, mas sim como algo proibido e errado. Quantas doenças sexuais e emocionais seriam evitadas se este fosse um assunto cotidiano na família e na sociedade, conforme o seguinte fragmento:

Eu devia ter cinco anos. Certa noite – já estava deitado – meu pai apareceu em meu quarto. Provavelmente para me desejar um bom sono. Penso que foi um pouco contra vontade que teve de me comunicar a morte de um de seus primos [...]. Meu pai, porém, deu a notícia com todos os detalhes. A meu pedido, descreveu com proximidade um ataque cardíaco. Não consegui extrair muita coisa de suas palavras [...]. Só depois de muitos anos vim saber do que se tratava. Naquele quarto, meu pai silenciara a respeito de uma parte da notícia, qual seja: o primo morreu de sífilis (BENJAMIN, 1995, p. 89).

Sabemos da importância de se trabalhar esse tema seja na Educação Infantil, seja na escola, com os alunos, pais e professores, além de compreender tais questões na infância. Benjamin trata da sexualidade infantil através do princípio de prazer e princípio de realidade, próprios da teoria psicanalítica proposta por Freud, na explicitação do funcionamento psíquico.

Nesse sentido, Schlesener (2015) observa que, para Benjamin, o jogo infantil tem como um dos objetivos realizar os desejos, sendo que nesse movimento, a criança conquista progressivamente a aprendizagem da realidade, caminho para a satisfação procurada.

A essência da brincadeira consiste na repetição; fonte dos maiores prazeres, a “obscura compulsão da repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo”. Tal compulsão se

enraíza no princípio do prazer, que funda o desejo insaciável de “ir até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida”. Trata-se tanto de vencer o medo do desconhecido (“experiências terríveis e primordiais”) quanto de “saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos”. Repetir para dominar, conhecer e recriar (SCHLESENER, 2015, p. 93 grifos da autora).

Porém, na educação escolar a repetição se encontra na base da formação de hábitos, comportamento e alienação. Na Educação Infantil, a criança repete exaustivamente as mesmas atividades, as quais denominamos rituais, todos os dias nos horários e espaços marcados: filas de entrada e saída para o lanche, para o parque e para a higiene; rodinha de conversa; lugares marcados na sala de aula; tudo realizado com a repetição das mesmas cantigas e versos. Ao evocar as imagens de sua infância, Benjamin nos propõe questões fundamentais para refletir sobre a Educação Infantil, tal qual a prática e a formação da criança, e pontua que:

As práticas infantis não podem ser tratadas como meras brincadeiras, mas como um processo cognitivo que levanta uma questão da maior pertinência política: trata-se de mostrar que a educação não é neutra e a sua tarefa central deveria ser a superação de um conhecimento meramente informativo e utilitário, para transformar-se em um processo de leitura do passado a fim de permitir às novas gerações a transformação do presente. O processo educativo entrelaça-se com a política e a história: não se pode prescindir do passado, mas a formação implica um confronto com ele, a fim de descobrir suas novas significações (SCHLESENER, 2015, p. 99).

Apoiadas nessas reflexões, acreditamos que existe a possibilidade de descobrir novas significações na educação da criança, se realmente compreendermos que a faculdade mimética consiste em descobrir semelhanças e estabelecer correspondências e, que a brincadeira é o modo privilegiado de exercer essa atividade, a fim de desenvolver a cognição infantil. Compreendemos que a educação não é neutra, tampouco a criança é abstrata, a criança é um sujeito concreto. Porém, da maneira como a educação está hoje organizada, a capacidade mimética não é incentivada.

Nas lembranças da infância de Benjamin, a escola do início do século XX aparece como cansativa e enfadonha, aliviada apenas pelo mergulho nos livros ou pelas fugas à biblioteca. “[...] No processo de formação esse mundo de magia e de fantasia, essa capacidade de conectar semelhanças e criar novos sentidos com imagens e palavras se perde no curso da educação formal” (SCHLESENER,

2015, p. 99). Essa perda se reflete nos limites do nosso conhecimento e na fragilidade das representações que formam o nosso modo de ser e consolidam o poder na sociedade moderna.

A criança ainda não sabe dos valores burgueses, dos conceitos cristalizados que respondem às necessidades de estabilidade e segurança, do sentido preciso da censura nem das instâncias controladoras da moral convencional. Sua força e, ao mesmo tempo, sua fragilidade, se apresentam nas pulsões vitais ainda não domesticadas, na tendência ao lúdico, ao evanescente e ao impreciso misturar-se das cores, como nuvens nas quais mergulha para conhecer, mas prescindindo da coerência e da objetividade tão preciosas aos adultos (SCHLESENER, 2015, p. 100).

Nesse sentido, consideramos que a capacidade mimética própria das expressões infantis poderia se apresentar, num contexto educativo, como algo a ser preservado, visto que o conhecimento da mimesis no processo de educação ainda precisa ser aprofundado e se apresenta como uma possibilidade ainda a ser explorada, pois, conforme explicitamos, a mimesis é uma forma inovadora e criativa de a criança conhecer e interagir com os outros e com o mundo, a qual

Pode ser também uma forma criativa de renovação social, caso se aprofunde suas possibilidades educativas, visto que a brincadeira permite a apropriação de elementos do mundo adulto de forma inovadora e capaz de contribuir para transformar relações e interpretações (SCHLESENER, 2015, p. 100).

Dessa maneira, compreendemos que o aspecto político a ser enfrentado na educação se vincula tanto a preservar a imaginação quanto recriar as condições de exercício da faculdade mimética na Educação Infantil, o que exigiria mudança estrutural de métodos e currículos, pois observamos que “[...] o que acontece, em geral, no processo de educação escolar, é o sufocamento do lúdico, da fantasia e da imaginação com um contínuo trabalho de naturalização dos conceitos em nome de valores a serem preservados” (SCHLESENER, 2015, p. 100).

As imagens de infância construídas por esse pensador são afirmações da sua potencialidade como sujeito da história, a despeito da rede de dominação na qual se encontrava historicamente inserido. Além disso, é possível, de acordo com Galzerani (2021), por meio do diálogo com o texto benjaminiano, avançarmos em nossas reflexões sobre a infância, questionando e

ultrapassando tendências culturais ainda hoje persistentes. Das quais a autora se refere ao estilhaçamento das relações sociais, à racionalidade instrumental gerando a hierarquização dos saberes, a desqualificação da criança, seja como produtora de conhecimentos, seja como pessoa inteira, portadora de singularidades.

Como vimos no decorrer desse estudo, Benjamin fala da geração que viveu a experiência da Primeira Guerra Mundial de onde, ao voltar, ‘era preciso esconder as mãos para não evocar o que foram capazes de fazer’. Uma geração que, segundo Sônia Kramer (2017), se afogou no narcisismo e na vaidade, hoje no consumismo e celebridade, na celebração do indivíduo isolado sem considerar as urgências sociais.

Para a autora, o conhecimento sensível de Benjamin sobre as crianças e de como elas veem o mundo se revela nos objetos, nos lugares da criança lendo, petiscando, andando de carrossel, a que é desordeira, a que está escondida, coberta pelo lido, a que chega atrasada, com febre, junto ao corcundinha ou à mãe.

As crianças pertencem às classes sociais, produzem cultura e nela são produzidas. Fazem história do lixo da história, o que as aproxima dos inúteis, inadaptados, marginalizados. Parecem mais com um artista, colecionador ou mago, do que com um pedagogo, filisteu que despreza a arte e só valoriza o racional, instrumental, útil (BENJAMIN, 1984, p. 14).

Essa abordagem da infância, de acordo com Kramer (2017), leva Benjamin a reconhecer a falta de pressupostos de uma antropologia dialético-materialista da criança, que entraria em confronto e teria impacto na psicologia da criança, a qual precisaria substituir experiências mensuráveis por minuciosos protocolos. Sobre isso a autora observa que, do período, quando escreveu estes textos, até hoje, a antropologia avançou no conhecimento das populações infantis e ganhou marcos teóricos dialéticos como queria Benjamin. “[...] Os fragmentos do autor, além de marcados pelo enfoque antropológico, questionam a forma filosófica” (KRAMER, 2017, p. 4).

Por isso a autora destaca que, esse modo de ver a infância e de escrever sobre as crianças provoca outro modo de olhar e compreender a educação e os

adultos a repensar a noção de tempo. Tempo para o outro. Tempo de vida e de ver as crianças hoje.

Pesquisadores falam da angústia diante de adultos que em creches, pré-escolas e escolas tratam crianças de modo rude: castigos, gritos, brigas, raiva, impaciência, humilhação, mau humor, descaso, cansaço. Crianças não podem brincar, correr ou se tocar. Espaços precários, salas trancadas, ausência de recreio, relações tensas entre gestores, professoras e pais, normas impostas sem explicação, nomes de crianças esquecidos, preconceitos. Controle do corpo infantil, deboche, moralização ao lado de atenção, carinho, amizade (KRAMER, 2017, p. 6-7).

A escuta atenciosa das crianças nos mostra muito do que têm a dizer. As crianças têm muitas coisas para falar que, na maioria das vezes, os adultos não estão dispostos ou não têm tempo para ouvir. Nesse sentido, Kramer (2017) propõe que devemos dar outro sentido e direção à educação das crianças. Descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto, ressignificar práticas e objetos:

Atuar na educação a contrapelo implica agir de outro modo epistemológico, estético e ético, na direção contrária à desigualdade social e econômica, a qualquer tipo de discriminação. A contrapelo, por um outro conceito de conhecimento, narrativa, leitura/escrita, coleção (KRAMER, 2017, p. 8).

Nesse movimento do contrário, temos a contribuição da Arte que se constitui como uma área de saber essencial para a formação do homem. A Arte contribui para a educação estética, pois, de acordo com Fernandes (2014), a Arte explora o potencial expressivo e criativo, apresenta formas de perceber a realidade e de transformar essa mesma realidade baseada na imaginação e na fantasia, com possibilidade de transformação da própria humanidade, busca também a educação de um olhar mais curioso e sensível sobre o homem e a vida.

A preocupação de Benjamin em “[...] conectar as ideias à realidade empírica, ou seja, de construir uma filosofia capaz de apresentar a verdade em sua concretude” (D’ANGELO, 2006a, p. 28) levou o autor a se interessar cada vez mais pelas atividades dos artistas e das crianças. Isso porque, o modo como ambos dirigem seu olhar para o mundo sugere práticas ‘desburocratizadoras’ e

‘liberadoras’; por isso, os focos que recebiam atenção especial de Benjamin, segundo D’Angelo (2006b), residiam na Arte, na linguagem e na história:

Num trecho de *Rua de mão única* intitulado “Canteiro de obra”, criticando o pedantismo dos pedagogos pós-iluministas e suas elucubrações sobre material educativo e brinquedos infantis, Benjamin se refere à concretude do olhar infantil: “as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas e para elas unicamente” (D’ANGELO, 2006b, p. 249 grifos da autora).

Sobre isso, a autora reconhece sem dúvida que o interesse de Benjamin pela alegoria de Baudelaire está relacionado à possibilidade que ela oferece de recuperar esse olhar poderoso capaz de identificar o rosto das coisas em pequenos fragmentos. O fragmento é visto, nesse caso, como miniatura do mundo e representação do espírito de uma época. Em uma das transfigurações do poeta – o trapeiro – a autora observa o mesmo interesse da criança pelo residual, a sobra e o que foi jogado fora.

Da mesma forma, Benjamin adotando um procedimento idêntico ao catar resíduos no lixo da história oficial, construiu uma imagem da Europa do século XIX. “[...] Esse modo de contar a história é oposto ao que pretende contá-la “como ela realmente foi”, isto é, ao que cultiva as ilusões de neutralidade do historiador” (D’ANGELO, 2006b, p. 249 grifos da autora).

Podemos construir uma Educação Infantil a partir do que as crianças trazem consigo, do que ela é, da realidade em que vive, dos fragmentos que as constituem, para isso, precisamos antes educar o nosso olhar enquanto adultos e professores para enxergar além do que está posto, perceber a criança em sua concretude e dar a ela tempo e espaço para viver sua infância no ambiente escolar é o nosso mais importante desafio.

3.3 VALORIZANDO A EXPERIÊNCIA MIMÉTICA DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL

É necessário e possível uma nova forma de Educação Infantil a partir de outras bases teóricas que possibilitem pensar a educação em condições de

formação integral da criança. Este é o núcleo para estabelecer a crítica à Educação Infantil tal como se realiza e transformá-la a partir da criança.

Valorizar a imaginação e a criatividade da criança na pré-escola, assim como na Educação Infantil de 0 a 3 anos, já faz parte da proposta pedagógica das diretrizes curriculares dessa etapa da educação, porém, observamos que na prática essa orientação não se realiza de forma qualitativa, não se efetiva de modo que a criança seja protagonista no processo de imaginação e criação.

As atividades guiadas pelo professor, na maioria das vezes, limitam esse processo tolhendo parte do próprio desenvolvimento infantil. Por isso, precisamos priorizar práticas que favoreçam as expressões das múltiplas linguagens da criança, organizadas em tempos e espaços que possibilitem a superação da lógica capitalista de formação da mão de obra para o mercado de trabalho.

À luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin, este estudo busca demonstrar que a criança aprende por mimesis. A mimesis é imitação, mas não qualquer forma de imitação, que repete igualmente as situações, trata-se de uma aprendizagem de si e do mundo que se dá por repetição e que recria a forma, por descoberta de semelhanças.

A mimesis se apresenta na brincadeira. Portadora da mimesis, a criança repete a mesma brincadeira, o mesmo jogo, a mesma história diversas vezes, é a forma de reconhecer e criar sua identidade no mundo e ao mesmo tempo compreender o mundo, ou seja, a brincadeira da criança é um processo de formação da sua própria identidade e ao mesmo tempo é um processo de aprendizagem. Mesmo em situações de brincadeiras sozinha, a criança está se apropriando do mundo e se relacionando com a natureza, esse é o processo de mimesis, é o processo de aprendizagem pela repetição.

A essência da brincadeira é a repetição, ela não é um simples mecanismo, mas o modo de aprender a lidar com os opostos, por exemplo, prazer e dor, alegria e tristeza. Quando a criança chega no fim da brincadeira, ela quer repetir aquele prazer e retorna à brincadeira, sempre de uma forma nova. Na brincadeira a criança encontra diversas possibilidades de tratar de conceitos e se apropriar da realidade.

O mesmo ocorre com os brinquedos. Benjamin (2002) mostra como os brinquedos, quanto mais sofisticados e atraentes, menos eles possibilitam a

aprendizagem. Para o autor, o brinquedo deve ser um instrumento de brincar, não um instrumento de contemplação, como são os brinquedos industriais. A criança busca criar seus instrumentos de brinquedo. Como colecionador a criança retira as coisas do seu lugar habitual e lhes dá um novo sentido.

Benjamin nos ajuda a compreender que a educação da criança, ou mesmo a educação como um todo, enquanto processo de socialização, se transformou na sociedade capitalista. Na medida em que a sociedade se transforma, se transforma também a nossa forma de percepção do mundo. Benjamin trabalha com a questão da transformação da percepção a partir das exigências do mundo do trabalho a partir do modo como a sociedade se organiza, como por exemplo, a percepção do homem do campo é diferente do homem que vive nos centros urbanos.

Essa questão é tratada pelo autor no conceito de experiência. No texto *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin mostra como a nossa percepção e a nossa concepção de mundo se altera na medida da introdução das novas tecnologias no mundo do trabalho. Estas transformam nossa percepção do mundo. Da qual a educação burguesa se insere no contexto político de formação do trabalhador como forma de adaptação ao mundo do trabalho ampliando as formas de alienação.

Walter Benjamin, critica a escola alemã do período de 1930 dizendo que a escola deixou de ser um lugar de formação para se tornar um local de instrução, através da passagem a um conhecimento instrumentalizado. Ao passo que a formação é uma apropriação do conhecimento que transforma o sujeito, que contribui para o fortalecimento da identidade do sujeito no sentido de participação social.

Portanto, a mudança da estrutura perceptiva do sujeito também afeta o seu processo de socialização. Essa mudança na estrutura perceptiva está muito clara para Benjamin, pois ele observa que a criança, ainda não submetida à disciplina escolar, é portadora da percepção do mundo e dos objetos de forma peculiar. A criança se alegra e sente prazer em brincar com as cores, por exemplo. A criança se identifica com as cores. Ela se identifica com os objetos, ela brinca de esconde-esconde e se esconde atrás da cortina e se transforma em cortina, ela anseia ser encontrada para sair daquele encantamento, pra voltar

a ser ela mesma. Benjamin mostra como as crianças se identificam com as coisas e como por esse caminho se dá a aprendizagem.

Retomemos aqui, a passagem da faculdade mimética da criança, pela qual ela é capaz de reconhecer e reproduz semelhanças, são o reconhecimento de relações, nesse processo a criança cria e ressignifica as coisas:

“[...] Essa faculdade mimética tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética” (BENJAMIN, 1985, p. 108).

A utilidade é a aprendizagem. Porém, essa forma de aprendizagem é abandonada no processo de educação, talvez por isso algumas crianças resistem à escola, o que pode ocorrer pela forma com que a escola está organizada pela disciplina, pelo controle do tempo e do espaço.

Nesse contexto, se perde o tempo da brincadeira e do tempo de fortalecimento da mimesis. É por meio das brincadeiras que as crianças criam sua identidade e sua imagem do mundo e adquirem comportamentos por meio das situações sociais que formam os hábitos. A partir da brincadeira a criança aprende sobre si e sobre o mundo num processo de socialização com os outros. A brincadeira abre espaço para a imaginação e a fantasia, importantes ao desenvolvimento infantil. No mundo do trabalho se perde a fantasia. O adulto perdeu a sua infância. A infância como um momento rico e bonito se perde na vida adulta, ou seja, a vida adulta se assemelha à vida escolar como um momento de adaptação ao mundo do trabalho.

Como alinhar esta formação integral com a mudança na legislação sem prestar atenção na realidade mimética da criança na pré-escola no espaço da escola do ensino fundamental? Colocar em debate uma nova educação infantil implica questionar toda a estrutura social capitalista que, no âmbito do neoliberalismo imperante, tem como objetivo a formação para a cidadania e o trabalho. A lei visa este objetivo e não se preocupa com o desenvolvimento da sensibilidade da criança, transformando a pré-escola em um tempo de aprender a ler e escrever, de alfabetização.

Entender esse processo implica questionar as formas de educação resultantes das práticas modernas de relacionamento que se alicerçam no individualismo, na competição, na estrutura do modo de produção capitalista, estas são formas que podem sufocar a capacidade mimética e criativa da criança. Benjamin nos ensina que as crianças são diferentes do modo que os adultos as concebem. A criança exige do adulto explicação clara e inteligente, não explicações infantis. O adulto não compreende a percepção infantil, porque sua percepção supõe um tempo linear, e, a criança, ao contrário, conhece e compreende o mundo através da sensibilidade e da fantasia, enquanto o adulto raciocina, ordena e controla.

Educar a criança dentro dessa perspectiva é um trabalho difícil, que na modernidade, a família transfere essa função para a escola. Porém, a escola não tem as condições necessárias para essa forma de educação proposta por Benjamin. Na sociedade capitalista, a escola prepara o sujeito para o mundo do trabalho. Antes precisamos ter claro de qual escola estamos falando e de qual infância estamos tratando, pois para Benjamin, assim como para Gramsci, a educação não se reduz à escola, a educação é entendida como um processo de formação desde o nascimento até a morte. É todo o processo de socialização e de inserção social que condicionam a vida e o mundo do trabalho.

Para fazer esse tipo de trabalho com a criança proposto por Benjamin, antes de colocarmos as crianças de quatro anos de idade na pré-escola, na escola de ensino fundamental, precisamos pensar na estrutura da escola. Esse tipo de trabalho exige uma atenção quase que individual das crianças que, nas reais condições da escola pública serão grandes os desafios. Ter o tempo e o espaço organizados para a brincadeira, para o teatro, para a fantasia, para a imaginação exige investimento na formação do professor e na estrutura da escola.

Na obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin rememora sua vida e o seu processo de socialização enquanto criança, porém não se trata de um trabalho centralizado no indivíduo, mas o modo como ele percebeu, na vida adulta, como se dá o processo de inserção social da criança. Neste contexto, a proposta do teatro infantil como forma de educação da criança é realmente revolucionária. Para o autor, o teatro é rico em fantasia, ele possibilita construir e se apropriar do conhecimento através das várias linguagens ao mesmo tempo,

oral, dança, música, gesto, improvisação, todo esse conjunto permite a criança o exercício da fantasia. A criança se aproxima do artista pela sua capacidade de criação artística. Benjamin (2002) apresenta então, o teatro infantil proletário, como lugar de educação da criança proletária a partir do quarto ao décimo quarto ano de idade. Para o autor, a educação da criança deve abranger toda sua vida:

Esta é a dialética positiva da questão: uma vez porém que a totalidade da vida, em sua plenitude ilimitada, aparece emoldurada em um contexto e como terreno única e exclusivamente no teatro, por esse motivo o teatro infantil proletário é para a criança proletária o lugar de educação dialeticamente determinado (BENJAMIN, 2002, p. 113).

Retomemos aqui a ideia de Benjamin (2002) sobre o teatro infantil proletário, o qual possibilita o protagonismo infantil desenvolvido pela imaginação e criatividade da criança enquanto forma de educação. Essa é uma proposta de trabalho coletivo, onde o professor desempenha o papel de coadjuvante atuando tão somente na organização de conteúdos, tarefas e eventos, sendo que sua principal função é a de um observador do gesto infantil, ou seja, observar a ação da criança enquanto protagonista, em “[...] um mundo no qual a criança vive e dá ordens” (BENJAMIN, 2002, p. 115).

Benjamin inaugura sua teoria dos sinais, da qual ele compreende que, “[...] quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal” (BENJAMIN, 2002, p. 116), sendo que o gesto das mãos é antes a “[...] inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva” (BENJAMIN, 2002, p. 116). Essa é a tarefa do professor, liberar os sinais infantis da fantasia e conduzir o aluno à execução dos conteúdos através das diversas oficinas de trabalho, pintura, música, dança, recitação, encenação, improvisação, incluiríamos aqui o desenho, os jogos e as brincadeiras.

Vale lembrar que o trabalho com as diferentes linguagens artísticas aparece nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, porém o que se difere diz respeito a algo que antes precisa ser educado no educador, a observação dos sinais infantis:

Apenas esta é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível

superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens (BENJAMIN, 2002, p. 115).

Isso requer mudanças, seja na própria formação do professor, na reorganização do tempo e do espaço da instituição infantil, como também repensar a prática com as crianças. “[...] A atenção de Benjamin pela cognição infantil se volta a explicitar as características da mimesis enquanto movimento de aprendizagem de si e do mundo que tem como base a imaginação criativa” (SCHLESENER, 2015, p. 88).

O ponto central do teatro infantil de Benjamin (2002) é a improvisação, a qual aparece na encenação da criança, o que nós pedagogos chamamos de faz-de-conta. Para o autor, a encenação é a síntese improvisada, “[...] A improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores” (BENJAMIN, 2002, p. 116). Por isso, a encenação deve ser a síntese desses gestos, “[...] pois tão somente a encenação se manifesta de maneira inesperada e única, e o gesto infantil tem nela portanto seu autêntico espaço” (BENJAMIN, 2002, p.116).

Dessa maneira, o autor explica que aquilo que se extrai à força das crianças, como ‘desempenho’ acabado, não se pode medir pela autenticidade da improvisação. “[...] Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 117 grifos do autor). Aqui se traduz a ideia de: *o que educar*, diferentemente de: *para que educar*. Educar na criança a imaginação, a criatividade e a fantasia significa dar a ela a oportunidade de uma educação integral que abrange toda sua vida enquanto ser infantil, contrariamente da educação que visa ‘produzir’ o trabalhador produtivo, flexível e adaptável.

Benjamin tende a valorizar a representação infantil a partir da brincadeira e do jogo, pois ambos propiciam ações autênticas e refletidas: “[...] A encenação contrapõe-se ao treinamento educativo como liberação radical do jogo, num processo que o adulto pode tão-somente observar” (BENJAMIN, 2002, p. 117). Para o autor, a encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional:

Novas forças, novas intervenções vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer deslumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecer somente nessa selvagem libertação infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo (BENJAMIN, 2002, p. 118).

Assim, também a brincadeira tem antes a função de libertar a criança dos seus conflitos internos e externos: “[...] Não há dúvidas que o brincar significa sempre libertação. Rodeados por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p.85). Sendo que, de maneira verdadeiramente revolucionária, a criança atua através do ‘sinal secreto’ anunciando a mudança, a transformação, o novo, “[...] que fala pelo gesto infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 119).

O gesto infantil se encontra também na brincadeira. Sabemos que o brinquedo e a brincadeira assumem um papel central no processo de apropriação do conhecimento pela criança, porém observamos que na pré-escola essa condição se encontra reduzida em nome da escolarização precoce da criança que preconiza atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, precisamos assegurar o direito da criança à brincadeira no ambiente escolar.

Ao brincar a criança imita e cria; por meio do brincar, desenvolve suas capacidades sensoriais e expressivas: o gesto, a dança, a encenação teatral, são muito importantes na formação da criança, na apropriação de linguagens que possibilitam interagir com o outro e realizar seu processo de socialização (SCHLESENER, 2015, p. 88).

No entanto, Benjamin (1985) nos ensina que a base de toda brincadeira é a *Lei da repetição*, que atua tanto como prazer quanto como ‘transformação em hábito de uma experiência devastadora’, o que Schlesener (2011) entende como o princípio de toda aprendizagem infantil. Nesse sentido, retomamos o trabalho de Schlesener (2011, 2015) no qual a autora explica que a repetição, para a criança, torna-se a vivência de uma experiência prazerosa e mágica pela qual se produz o conhecimento do mundo:

Para a criança, a brincadeira é uma luta permanente e prazerosa que implica o intercurso entre o mágico e o razoável, o dionisíaco e o apolíneo, para construir a própria subjetividade. Já a relação do adulto com as coisas pressupõe a compreensão lógica, o controle e a

dominação. Nesse contexto, a própria repetição assume outros contornos: se, para o adulto, trata-se apenas de se apropriar de “experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia”, para a criança a questão principal é a de “saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos” (SCHLESENER, 2011, p. 134 grifos da autora).

Dessa maneira, a referida autora mostra que a *Lei da repetição* aplica-se tanto ao movimento de aprendizagem infantil quanto ao cotidiano do adulto, porém, com finalidades diferentes, “[...] se na brincadeira infantil serve para exercitar a fantasia e a invenção no movimento de conhecimento de si e do mundo, para o adulto pode significar consolidação de hábitos, reprodução de normas, adaptação ao instituído” (SCHLESENER, 2015, p. 95). Assim, compreendemos que a repetição na brincadeira consolida o movimento de imersão da criança no mundo, o que caracteriza sua capacidade mimética, pela similaridade com os objetos e com os outros:

Se a ideia de semelhança permite buscar novos sentidos, também possibilita mergulhar no mundo e identificar-se com as coisas, visto que sujeito e objeto podem ser intercambiáveis na magia da brincadeira. Assim, esconder-se pode significar desaparecer (aos olhos do outro e de si): “bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria”; misturar-se com o objeto que a esconde, diluir-se no espaço circundante: (...) a “criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma”. Esconde-se sob a mesa e se transforma em “ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas”. Viver intensamente o prazer e vencer o terror: a brincadeira infantil tem um duplo caráter implícito na atitude mimética (SCHLESENER, 2015, p. 94 grifos da autora).

Esse jogo de empatia e confronto com o mundo que a criança desenvolve na brincadeira, também é identificado por Vasconcelos (2013) sobre a *Lei da repetição*. Estudiosa de Walter Benjamin, a autora compreende que a criança em idade pré-escolar manifesta uma simbolização ainda determinada pelo gesto que aponta para uma total ruptura com a experiência adequada ao *sempre igual* dos acontecimentos, “[...] pois o *retorno* e a *repetição* para ela correspondem ao salto qualitativo da percepção no tocante à sua capacidade de profanação a partir do jogo” (VASCONCELOS, 2013, p. 12).

Desse modo, a autora destaca o papel do gesto infantil proposto por Benjamin, o qual é desenvolvido pela percepção original e originária da criança que, por sua vez, está imerso na mimesis infantil e não se adéqua ainda à lógica

coercitiva do pensamento analítico e da consciência esclarecida. O que significa que: “[...] Sem a *repetição* não é possível qualquer desenvolvimento, comunicação e aprendizagem, pois a criança necessita compartilhar experiências com o meio no qual convive” (VASCONCELOS, 2013, p. 12).

Portanto, longe de qualquer condicionamento imposto pelo adulto, a criança burla, por meio da brincadeira, todo e qualquer tolhimento que sofra, pois o jogo e a representação (no sentido de apresentação, atuação) dos acontecimentos da vida diária lhe propiciam uma simbolização circunscrita nas relações de cumplicidade e de tensão entre o inconsciente e a consciência, uma vez que sua razão ainda se encontra em formação e acoplamento do pensamento (VASCONCELOS, 2013, p. 12).

Nesse sentido, a autora nos ajuda a pensar na experiência estética da criança que deve ser valorizada na Educação Infantil pela sua atuação ou encenação, conforme propõe Benjamin (2002), como elemento que auxilia na sua formação, pois é no teatro infantil que acontece a efetivação de sua experiência estética.

Uma vez que na infância, o processo de aquisição do conhecimento é espontâneo, “[...] a criança em sua apresentação, como atuação no e a partir do mundo, não possui intencionalidade e tampouco finalidade prescrita” (VASCONCELOS, 2013, p. 12). Nesse processo, a experiência se dá através da capacidade mimética, que tem na brincadeira infantil sua maior expressão.

Benjamin (2002) nos ensina que os jogos infantis de faz de conta, de imitação, de repetição, estão tomados pela mimesis que vão além de uma simples imitação de pessoas, mas também de objetos. Porém, muitas vezes, essa lógica passa despercebida pelos adultos. O autor considera que os jogos e as brincadeiras humanizam as crianças e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural. Brincando a criança aprende a transformar situações e significados já conhecidos em elementos novos, desenvolvendo a esfera da fantasia, da criatividade, do faz-de-conta e apropriando-se da realidade que a cerca.

Dessa maneira, cabe retomarmos a importância da teoria de Benjamin sobre os contos de fadas e os detritos do mundo para refletirmos sobre as

nossas proposições frente as crianças. Benjamin usa os contos de fadas para mostrar o quanto nós adultos estamos preocupados em criar coisas para acessar o mundo das crianças, enquanto elas criam um mundo de coisas só para elas. O autor mostra que os contos de fadas e as canções, e até certo ponto também os livros populares e as fábulas, constituíam fontes para os textos dos livros infantis. Mesmo tratando-se das obras mais puras, foram criadas no solo de um preconceito inteiramente moderno:

Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados as crianças (BENJAMIN, 1985, p. 237).

Segundo o autor, desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos: “[...] Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas”. (BENJAMIN, 1985, p. 237). Tal como já observamos, as crianças se sentem atraídas pelos detritos, onde quer que eles estejam, na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, as crianças reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas: “[...] Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos” (BENJAMIN, 1985, p. 238).

Para Benjamin, o conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos:

A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção. E com a fábula (BENJAMIN, 1985, p. 238).

A fábula, de acordo com o autor, pode ser um produto espiritual de grande profundidade, porém, raramente seu valor será percebido pelas crianças. Assim,

ele duvida que os jovens leitores apreciem a fábula por sua moral ou a utilizem para formar sua inteligência, “[...] como uma certa sabedoria que tudo ignora sobre a infância algumas vezes o supõe, ou deseja” (BENJAMIN, 1985, p. 238). Sabemos que, verdadeiramente, as crianças se divertem muito mais com os animais que falam e agem como os homens que com os textos mais ricos de ideias. Nessas experiências, a criança pode construir conhecimentos e esquemas cognitivos.

Tal como nos mostra Gonçalves (2014), sobre o processo de construção de conhecimento e o desenvolvimento de esquemas cognitivos na criança através da brincadeira e da fantasia. O referido autor nos leva a pensar no encontro entre as teorias de Vygotsky (2007) e Walter Benjamin (2002), pois, como sabemos, Vygotsky (2007) estabelece a relação entre a criança e o brinquedo como uma necessidade de desenvolvimento para significar o mundo a sua volta e realizar seus desejos, usando a atividade do brincar como uma forma de entender certas regras: “[...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 2007, p. 124).

Isso explica porque a essência do brinquedo, é para Vygotsky (2007) a criação de uma nova relação entre o campo do significado e as situações reais vivenciadas pela criança. Para o autor, o significado que as crianças dão ao objeto de sua brincadeira é encontrado em tais situações vivenciadas no seu grupo social.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2014) mostra que Benjamin (2002) também concebe que existe esta relação entre o brinquedo e as situações reais na interação com a situação imaginária que a criança cria. Segundo Benjamin (2002), as crianças fazem parte do povo e da classe que pertencem. Assim como “seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p. 94). Aqui se encontra o elo entre os dois teóricos, tanto o brinquedo como o brincar são entendidos como histórico, social e cultural.

Os dois autores demonstram concordar que a criança e o brinquedo possuem conteúdo social, ou seja, regras, objetos construídos e significados apreendidos, que são captados pela criança na forma

como demonstra sua interação com a sociedade por meio do brinquedo. A relação 'criança-brinquedo-sociedade' é uma forma de facilitar a interação da criança com o mundo de significados e objetos que a rodeiam com intenções pedagógicas. É também uma forma de o educador entender qual a percepção que a criança tem de sua realidade e de aproximação com o mundo da experiência (GONÇALVES, 2014, p. 15 grifos do autor).

Por isso, devemos ter cuidado ao tentar colocar em 'ordem o universo infantil', do qual Benjamin (2002) nos alerta que é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito: "[...] Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos" (BENJAMIN, 2002, p. 102), o brincar se converte em uma das melhores formas de educar a criança. "[...] A essência do brincar não é um "fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito" (BENJAMIN, 2002, p. 102 grifos do autor).

Com isso, Benjamin nos dá pistas do verdadeiro sentido das coisas para as crianças. Por isso, a educação das crianças pequenas deve ser organizada com o objetivo de formar seres sociais aptos a construir sua própria escala de valores, oferecendo elementos concretos, que tornem rica a imaginação e a fantasia, próprios da infância. Cabendo ao professor dar condições para que a criança se desenvolva, levando-a a se questionar. Assim como, deve organizar situações de brincadeiras e de aprendizagens que façam com que cada vez mais a criança possa ter mais elementos e condições de sentir-se sujeito de sua própria história, criando condições onde ela possa levantar hipóteses sobre o mundo que é simbólico, cultural, social e interativo.

Para isso, primeiramente, o projeto pedagógico das instituições precisa reconhecer as crianças pela sua condição infantil, rompendo com as práticas que as consideram como objeto de tutela e proteção, 'que precisa ser guiada e controlada por um sujeito mais experiente' (ANDRADE, 2010).

Como vimos, neste estudo, a condição da criança como sujeito nos espaços institucionais ainda está atrelada ao rompimento com os modelos de atendimento herdados das políticas assistencialistas e pedagógicas preparatórias para o Ensino Fundamental. "[...] É preciso que nos discursos e nas ações dos profissionais das instituições de Educação Infantil as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no tempo presente e não enquanto futuros cidadãos" (ANDRADE, 2010, p. 172).

A qualidade do atendimento perpassa fatores relacionados à infraestrutura, aos equipamentos, à razão adulto-criança, mas, sobretudo, à condição da infância. É preciso pensar num projeto de Educação Infantil que desenvolva um novo olhar sobre a criança, enfatizando a imaginação e a criatividade, e que promova espaços de encontros, vivências, aprendizagens, conhecimento e, principalmente, onde possam ser garantidos os direitos não somente de provisão e proteção, mas de participação da criança, como sujeito protagonista nos espaços institucionais.

É preciso romper com os paradoxos que têm marcado a história da infância, seus direitos e sua educação, revelados pelas constantes opções entre *isto ou aquilo*, ou seja, *“vir a ser” ou cidadão, tutela ou cidadania, assistencial ou escolarizante* (ANDRADE, 2010, p. 176-177 grifos da autora).

É possível pensar na transformação dessa forma de educação. Por esse motivo, propomos como alternativa a educação da criança por meio, e inteiramente, do contexto, como aquela pensada por Walter Benjamin (2002) no teatro infantil proletário. Esse ‘contexto’ difere do ‘contexto’ apresentado nas DCNEIs (2010)¹⁵, pois o autor defende que: “[...] A educação proletária necessita, portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no qual se educa*” (BENJAMIN, 2002, p. 113 grifos do autor), diferentemente da educação burguesa que necessita de uma *ideia* para educar, ou seja, educar para a adaptação no mundo do trabalho, ao invés de, *para que educar*, educar para a emancipação do modo de produção capitalista.

Aqui está a base política e filosófica para pensar uma nova proposta de Educação Infantil. Compreendemos que uma educação integral vai além de garantir as condições mínimas como estrutura física, parques e brinquedos externos e outros materiais. Deve propiciar à criança em desenvolvimento, o direito de viver sua infância de forma plena através da representação no ‘teatro infantil’ onde ela, somente ela, é a protagonista.

¹⁵ Definido como campos de experiência, assim denominados na Base Nacional Comum – Educação Infantil (BRASIL, 2018): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Porém, a partir de um viés determinante de aprendizagens futuras de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou problematizar a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e as condições estruturais e pedagógicas em que estão sendo inseridas. A partir de então, propôs pensar as bases teóricas que possibilitem uma Educação Infantil, a fim de gerar as condições de formação integral da criança à luz das contribuições filosóficas de Walter Benjamin sobre política, educação e infância.

Primeiramente, identificamos que as relações político-institucionais têm permeado o campo das políticas de Educação Infantil no Brasil desde a década de 1970. As concepções teóricas e a legislação específica em relação aos direitos da criança foram sendo modificadas a partir das últimas décadas do século XX. Então, a Educação Infantil deixou de ter como referência as políticas de assistência, recreação e saúde e passou a ser tratada como um tema educacional.

Nessa perspectiva, a criança tornou-se o centro do processo educativo, tendo direito à educação formal e sendo amparada pelos seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, pelos quais ela é reconhecida como sujeito de direitos, também, no mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular de 2018. Direito este arduamente conquistado pela criança e sua família na luta por superar as concepções economicistas e não as aceitar como políticas compensatórias.

Dessa maneira, é importante ressaltar que os avanços da política de Educação Infantil aqui apresentados, embora se traduzam na prática dentro de alguns limites, representam uma histórica resistência popular, ou seja, são frutos das disputas sociais, das quais o Congresso brasileiro, através das políticas públicas, representa as contradições da sociedade capitalista.

A partir da década de 1990, desenvolveram-se estudos sobre a relação cuidado e educação da criança pequena, compreendendo toda ação educativa nas instituições de Educação Infantil. Um dos pontos mais relevantes desse período foi a inclusão das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil.

Conforme identificamos, nesse período, os documentos compreendem a educação pré-escolar de crianças 0 a 6 anos de idade. Porém, na atualidade, pela falta de financiamento para a abertura de novas vagas na Educação Infantil, presenciamos as novas divisões por idades: apenas os pequenos de 0 a 3 anos passaram a frequentar as creches e os maiores de 4 a 5 anos as pré-escolas, em escolas de ensino fundamental, resultando no atendimento de meio período.

Essa nova organização retrocede uma conquista histórica do direito da criança pela jornada integral na instituição de Educação Infantil, a creche. Além do mais, expande desenfreadamente as instituições privadas para a oferta de serviços educacionais de meio período ou período integral, quando ocorrem casos de a criança frequentar a creche pela manhã e a 'escolinha' no período da tarde. Essa nova dinâmica entre criança, instituição e família acarreta sérias implicações de ordem pedagógica para o desenvolvimento infantil, pois compreende-se que há uma cisão entre a instituição pública e a instituição privada de educação. Em outros casos, as famílias buscam outras alternativas, como por exemplo, relegar os cuidados das crianças a outras pessoas, vizinhos, parentes, amigos, como ocorria até a década de 1980 com as 'mães crecheiras'.

Por isso, reiteramos que estamos longe de alcançar a universalização da pré-escola, como previsto no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), pois, conforme observamos, existe o risco de realizarmos essa tarefa por intermédio de um processo que privilegia a parceria público-privado secundarizando o papel do Estado na execução dessa política pública. Esse tipo de estratégia, mostrou-se negativamente, pois o conveniamento tanto pode potencializar a entrada do mercado na gestão da Educação Infantil, como também resultar em uma opção do Estado em transformar as políticas sociais universais em políticas focais ou em programas executados pela sociedade civil.

Isso mostra que os avanços observados nas políticas destinadas à educação das crianças pequenas, sobretudo o reconhecimento desse nível educativo como direito, ainda são frágeis e que muitas das conquistas, como a unicidade entre creche e pré-escola, ainda não foram consolidadas.

A negação desse direito se traduz em práticas que aumentam a desigualdade social dos alunos da escola pública, segregando a pobreza e a exploração cada vez mais voraz da mão de obra do trabalhador. Tais políticas se traduzem nas práticas cotidianas na Educação Infantil, pela adaptação e a

escolarização precoce da criança, seja de 0 a 3 anos, seja de 4 a 5 anos, conforme a nova divisão das idades, em atividades abarrotadas de papel, controle do corpo infantil, limitação do tempo e do espaço, currículo oculto e formal, redução da jornada na instituição escolar, rotinas, normatizações, sanções, hierarquia adulto-criança, violência simbólica.

Diante desse contexto, consideramos que ainda hoje as crianças pequenas são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, distante do compromisso com o conhecimento sistematizado, as instituições desconsideram sua função de prestar também os cuidados necessários às crianças pequenas, prevalecendo a intenção em controlar corpos e mentes adaptáveis ao mundo do trabalho contemporâneo.

A pesquisa mostrou que a Educação Infantil brasileira vem sendo organizada por políticas públicas educacionais que seguem os princípios da modernidade e racionalidade instrumental, adequando os discursos inovadores e interesses dos grupos que se organizam no poder. Tais políticas se orientam pelo modelo educacional hegemônico, baseado na racionalidade técnica que torna a educação formal “num instrumento a serviço da produtividade eficiente e da reprodução do modelo social, político, econômico vigente, pautado na competitividade e desempenho” (FERNANDES, 2014, p. 75), conforme identificado na relação entre a Lei 12.796/2013 e os documentos dos organismos internacionais sobre as indicações presentes na política de Educação Infantil, sobretudo, pela lógica assistencial, paliativa e residual, abstando-se da possibilidade de intervir no nível das estruturas responsáveis pelas disparidades entre as classes sociais.

As problemáticas e os questionamentos em torno da obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos foram além da ordem pedagógica e financeira, como o currículo e a oferta e demanda por vagas, pois compreendemos que a Educação Infantil deve ser reconhecida e valorizada como espaço capaz de humanizar as crianças, por meio de práticas coletivas, de trocas de experiências e da apropriação de diferentes saberes. Sem deixar de pensar na estreita relação entre as questões que dizem respeito à criança, à família, o trabalho e as relações de produção, pois, pensar a criança e sua educação exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação.

Os estudos mostraram que um dos desafios das políticas educacionais de Educação Infantil é a articulação das propostas pedagógicas da Educação Infantil e do ensino fundamental. Conforme a pesquisa revelou, tal articulação parece ser forçada pela política de obrigatoriedade de matrícula tanto no ensino fundamental para as crianças de 6 anos, como na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

Nesse sentido, reconhecemos que o problema não é enviar a criança com 4 anos de idade para a pré-escola, o problema consiste nas condições em que essas crianças estão sendo recebidas, como a carga horária de atendimento reduzida de oito para quatro horas; o risco da antecipação da escolarização nessa faixa-etária; a desvalorização da educação das crianças de 0 a 3 que não foram incluídas na obrigatoriedade de matrícula; a política diferenciada entre creches e pré-escola, sendo que ambas devem oferecer a Educação Infantil, a privatização da Educação Infantil e o retorno das creches domiciliares, além da formação não específica dos professores na escola de ensino fundamental.

Contudo, reiteramos que o desafio é consolidar, efetivamente, não só os direitos no âmbito educativo, mas garantir todos os outros previstos nas Leis para todas as crianças. Assim, repensar o atendimento oferecido às populações infantis em espaços coletivos requer um compromisso permanente das diferentes instâncias, no sentido de oferecer políticas públicas que garantam, na prática, a efetivação de uma educação de equidade e qualidade. Que promova o desenvolvimento integral da criança, sua livre expressão, seu direito de brincar e explorar espaços.

Diante de toda a problemática que envolve a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade, defendemos a possibilidade de construir uma Educação Infantil com base nas contribuições filosóficas de Walter Benjamin sobre política, infância e educação, valorizando a experiência mimética da criança, a qual deve ser traduzida na concepção de infância das políticas públicas de Educação Infantil, na formação de professores e no investimento de infraestrutura adequada à primeira etapa da educação básica.

Compreendemos que a educação na infância, como todo o processo educativo, tem uma conotação política e pode articular a transformação de uma realidade. Sendo assim, partimos do pressuposto de que a mudança estrutural

da sociedade implica redefinir o processo de educação das crianças a partir da relação entre Política e Educação.

Acreditamos, assim como Fernandes (2014), que é por meio da educação voltada para a formação do indivíduo com consciência crítica que se busca um equilíbrio entre o homem, a natureza e o trabalho. Assim, é possível viver numa sociedade voltada para a igualdade de oportunidades para todos.

Precisamos, portanto, romper com o ideal burguês de Educação Infantil e compor uma educação da criança que valorize a experiência e a mimesis infantil. O aporte teórico encontrado em Walter Benjamin possibilita essa transformação, mesmo que o autor apresente uma infância no contexto da classe dominante, este é o nosso sonho, uma escola integral para a classe trabalhadora, ou seja, que essas condições de infância sejam pensadas e efetivadas também para as crianças da classe popular.

Constatamos que, para atender as diretrizes educacionais dos organismos internacionais, busca-se instrumentalizar a criança para o mundo do trabalho, tolhendo sua criatividade através das práticas de alfabetização precoce na pré-escola, mesmo assim, concebemos que não é proibido sonhar, o sonho de que toda criança tenha garantido seu direito de ser criança, que mesmo na pré-escola sua imaginação e criatividade sejam respeitadas.

A leitura de parte da obra de Walter Benjamin ampliou nossa visão sobre a infância e a criança. Nos fez compreender a infância, enquanto condição de vida da criança, é o momento em que a criança, possuidora ainda da faculdade mimética, é capaz de perceber e se apropriar do mundo a sua volta, através da imaginação, da fantasia, do brincar e da brincadeira, da arte e da cultura, ela é capaz de se apropriar e transformar seu mundo de coisas, recheado de objetos e personagens. Assim, a criança nos dá pistas de uma nova forma de socialidade, por um coletivo de bem comum na transformação da realidade para que todos tenham as mesmas condições de vida. “[...] Esse coletivo irradia não apenas as forças mais poderosas, mas também as mais atuais. A atualidade da criação e do comportamento infantil é, de fato, inatingível” (BENJAMIN, 2002, p. 115). Nesse processo, nós adultos temos o compromisso de providenciar e ampliar o repertório infantil através de ações que valorizem a criatividade e a imaginação da criança, eis a possibilidade do novo!

Podemos construir uma Educação Infantil a partir do que as crianças trazem consigo, do que elas são, dos seus achados, das suas coleções, da realidade em que vivem, dos fragmentos que as constituem. Para isso, precisamos antes educar o nosso olhar enquanto adultos e professores para enxergar além do que está posto, perceber a criança em sua concretude e dar a ela tempo e espaço para viver sua infância no ambiente escolar, é o nosso mais importante desafio. Este é um movimento contrário, a partir do que a criança é, e não do vir a ser.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Caracterização de Walter Benjamin. In: **Prismas**. São Paulo: Ática, 1998.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BANCO MUNDIAL. Brasil. **Desenvolvimento da primeira infância**: foco sobre o impacto das pré-escolas. Relatório n. 2284. Região da América Latina e Caribe, 2002. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/xtras/desenvolvimento_primeira_infancia.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. (R. R. Torres Filho & J. C. M. Barbosa, Trad.). 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. (Marcus Vinicius Mazzari, Trad.). São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: **Passagens**. (Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão, Trad.). Belo Horizonte: UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Carlos Nelson Coutinho (Trad.). Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna**: representação da História em Walter Benjamin. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero à seis anos à educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, vol. 1, 2006a.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006b.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007a

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei 11. 494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007b.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A Educação Infantil nos países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20 de maio 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. Emenda Constitucional nº 108 de 27 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm.> Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020b.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar**: Walter Benjamin e o projeto das Passagens. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Chapecó/SC: Ed. Universitária Argos, 2002.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>> Acesso em: 23 de set. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? In: **Textura**, v. 18 n.36, p. 66-86, jan./abr.2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1627-6121-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1627-6121-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 20 ago. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. In: **38ª Reunião Nacional**

da **ANPEd**. UFMA - São Luís/MA. 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf> Acesso em: 21 ago. 2020.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>> Acesso em: 18 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. In: **RBPAE**, Brasília, DF, v. 33, n. 1, p. 015 - 034, jan./abr. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/72829-302122-1-SM.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? In: **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/729-2019-1-PB.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2020.

CRUZ, Maria Nazaré da. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. In: **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio/ago., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00259.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2020.

D'ANGELO, Martha. **Arte, Política e Educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Loyola, 2006a.

D'ANGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. In: **Estudos Avançados**: cultura e sociedade. São Paulo, SP, v. 20, n. 56, p. 237-251, jan./abr. 2006b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28637.pdf>> Acesso em 11 nov. 2020.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. In: **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80/268>> Acesso em 11 ago. 2020.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Educação, arte e política**: o racional e o sensível. Reflexões a partir de Walter Benjamin. Tese de Doutorado, 2014. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014, 178f.

FERNANDES, Eliane. **Financiamento da Educação Infantil no Brasil:** descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016. Dissertação de Mestrado, 2018. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2018. 391 f.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. In: **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>> Acesso em 18 ago. 2020

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens que lampejam:** ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. (Orgs.) KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

GONÇALVES, Carlos Augusto Pereira. O brinquedo: as expectativas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança. In: **XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro-Oeste**, 2014, Goiânia: Anped Centro-Oeste, 2014.

GRÜNNEWALD, José Lino (et al.) (Trad.). **Textos escolhidos**. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729>> Acesso em: 10 abril 2020.

IANNI, Octavio. A violência na sociedade contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n.12, p. 7-28, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/644/647>> Acesso em 20 maio 2020.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em: 20 set. 2019.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino

fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2020.

KRAMER, Sônia. Infância, escrita, educação: por uma experiência a contrapelo. In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_5_democracia_em_risco_texto_sonia_kramer.pdf> Acesso em: 11 nov. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 mar. 2020.

KUHLMANN Moysés Jr. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.5-18, mai./ago. 2000. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402> Acesso em: 04 dez. 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. A obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público-privadas. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 781-814, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i2.14184.>> Acesso em: 10 jun. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC-PR, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17843_7880.pdf> Acesso em: 08 mai. 2018.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, v. 6, p. 84, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947/pdf>> Acesso em: 08 mai. 2018.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MACHADO, Leandra Souza. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: análise do ponto de vista das famílias. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25, p.1-19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26433/25047>> Acesso em: 25 mai. 2021.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. In:

Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>> Acesso em: 20 ago. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DEUS, Alessandra Castro de. Obrigatoriedade do ensino na pré-escola em debate: desafios para a garantia do direito à Educação Infantil. In: **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 29, n. 2, p. 14-32, maio/ago., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9315/8314>> Acesso em: 25 mai. 2021.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: IBRASA, 1963.

LÖWY, Michel. **Romantismo e messianismo**: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin**: Aviso de Incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. A problemática do público e privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; Mara JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara da. (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: autores associados, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. ON-LINE. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>> Acesso em: 18 jan. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico Filosóficos**. 1844. ON-LINE. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>> Acesso em: 20 mai. 2021.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Volume I. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. (Trad.) Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012b.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41 n.142 jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a08.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2020.

NASCIMENTO. Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de Educação Infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23, p. 146-159, 2011. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php>> Acesso em: 13 de fev. 2019.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>
Acesso em: 30 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social.** Paris, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/1870581.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios – educação e competência.** Brasília, DF: Unesco: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000012.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2020

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A inclusão na pré-escola obrigatória: uma análise da legislação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 656-670, abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12197/8048>> Acesso em: 18 maio 2020.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/kgZrFrcg5TTqhsCbZ8FWrwq/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 24 de maio de 2021.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 7ªed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). In: **HOLOS**, Natal, RN, ano 32, vol. 6, p. 3-21, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4982-13737-1-PB.pdf>> Acesso em 18 mar. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar./2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dialnet-OrganizacoesMultilateraisEstadoEPoliticadeEducaca-6208418.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: **Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/pdf>> Acesso em: 30 nov. 2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; Mara JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara da. (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. In: **Paidéia**, São Paulo, v. 21, n. 48, p.129-135, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. A educação e a imagem da mulher nos contos de fadas. In: **Cantare**: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.4, p. 8 - 22, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/133/126>> Acesso em: 23 mai. 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. As faces do jogo/brincadeira na Educação Infantil: uma leitura de Walter Benjamin. In: **GEWEBE**: Cadernos de Walter Benjamin. Ceará, n. 15, p. 79-103, 2015. Disponível em: <https://www.gewebe.com.br/pdf/cad15/caderno_06.pdf> Acesso em 23 mai. 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. Antonio Gramsci: escritos sobre educação e política (1916-1919). In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1035-1040, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 20 dez. 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. História, política e educação a partir dos escritos de Walter Benjamin. In: **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, BA, v. 19, p. 38-49, 2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4489/3552>> Acesso em: 20 jan. 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. **Mosaicos, colagens, desvios, passagens**: a educação a partir de Walter Benjamin. 1. ed. Curitiba: Editora UTP, 2019a.

SCHLESENER, Anita Helena. **Educação repressiva**: as várias faces da repressão na formação da sociedade. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2019b.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da. STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da Educação Infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. In: **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31,

p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20160069.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 30 nov. 2020.

UNESCO. Jacques Delors (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.

VASCONCELOS, Raquel Célia Silva de. **Teatro infantil e educação em Walter Benjamin**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2013. 166 f.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9%20/173>> Acesso em: 12 ago. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE 1

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA PRÉ-ESCOLA

Dissertações de mestrado

2014

FRONER, Emanuele. **Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade**. 26/08/2014 105 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

2015

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. 23/01/2015 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

2016

ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. 19/09/2016 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFG.

LEITE, Dayseellen Gualberto. **Atendimento e oferta da Educação Infantil nas redes municipais de ensino do Agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização**. 29/08/2016 216 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

POSSEBON, Camila Moresco. **Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria-RS**. 29/08/2016 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

2017

BARBOSA, Caroline Barreto Brunelli. **Implementação da obrigatoriedade da pré-escola: análise sobre uma microrregião no estado de São Paulo**. 05/09/2017 90 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central USP-RP.

BODENMULLER, Saskya Carlyne. **Orientações curriculares para a pequena infância na América Latina: uma análise da Educação Infantil obrigatória no Equador, Peru e Uruguai.** 30/11/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC.

CAGNETI, Luciana Gutzmer. **A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?** 11/12/2017 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno. **O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR.** 25/09/2017 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS.

PADILHA, Doniria Borges. **Crianças da Educação Infantil alocadas em escolas de ensino fundamental: desafios a partir da Lei 12.796/2013.** 07/12/2017 88 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE, Caçador Biblioteca Depositária: UNIARP - UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE.

SANTOS, Jandira Inez Garcia dos. **A Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da Lei no cotidiano das famílias.** 18/12/2017 160 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

2019

ANFLOR, Patrícia Santos. **Educação Infantil e o governo da Infância: a efetivação da Lei 12.796/2013 no município de Imbé/RS.** 26/07/2019 113 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, Osório Biblioteca Depositária: undefined.

DEUS, Alessandra Castro de. **A pré-escola na escola: uma reflexão das práticas pedagógicas a partir da Lei n. 12.796/13.** 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019. Guarapuava Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

Teses de doutorado

2014

D'ALMEIDA, Kesia Pereira de Matos. **A obrigatoriedade da Educação Infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo.** 05/09/2014 293 f. Doutorado em POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.** 26/02/2014 240 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 28/02/2014 238 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

2016

RANIRO, Caroline. **O final da Educação Infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras.** 28/07/2016 257 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

2017

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** 06/06/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

2018

ANTUNES, Jucemara. **O Direito a educação como "IOIO" das políticas que ampliam a obrigatoriedade da educação básica.** 02/03/2018 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

2019

BRANCO, Jordanna Castelo. **Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios.** 25/04/2019 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH.