

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Vitória Ghenov da Silva Bergamascke de Amorim

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA:
A ORIENTAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Goiânia
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo da autora: Vitória Ghenov da Silva Bergamascke de Amorim

Título do trabalho: **“Currículo e formação humana: a orientação político-pedagógica do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia”**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VITÓRIA GHENOV DA SILVA BERGAMASCHE DE AMORIM, Discente**, em 19/04/2022, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2825024** e o código CRC **21A1EA5D**.

Vitória Ghenov da Silva Bergamascke de Amorim

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA:
A ORIENTAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Talita Francieli Bordignon.

Goiânia
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Amorim, Vitória Ghenov da Silva Bergamascke de
Currículo e formação humana [manuscrito] : a orientação político pedagógica do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia / Vitória Ghenov da Silva Bergamascke de Amorim. - 2022.
58 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Talita Francieli Bordignon.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, lista de figuras.

1. Educação . 2. Currículo escolar. 3. Formação humana. I. Bordignon, Talita Francieli, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos onze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**Currículo e formação humana: a orientação político-pedagógica do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**”, de autoria de **Vitória Ghenov da Silva Bergamascke de Amorim**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Prof^a Dra. Talita Francieli Bordignon (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof^a Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2824490** e o código CRC **C8FC165A**.

À Helena, por sua inabalável fé no meu potencial. Amo-te, onde quer que estejas.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar os agradecimentos mencionando o fato de que infelizmente não poderei citar absolutamente todas as pessoas que, de alguma forma, influenciaram em minha formação. De antemão, peço desculpas aos amigos que não serão citados aqui.

Em primeiro lugar, agradeço ao Grandioso Arquiteto do universo que me deu, nada mais, nada menos, que a oportunidade de existir. Nessa agridoce experiência que é a vida, pude vivenciar a graduação, e reconheço o impacto dessa vivência rumo ao meu processo de transcendência neste plano.

Em segundo lugar, à minha família, especialmente minha mãe Cyneide e minha irmã Clara, pela paciência que tiveram ao longo dos últimos seis anos, acreditando em meu potencial, ainda que eu mesma tenha me desacreditado em diversos momentos.

Aos meus amigos, que considero como segunda família, deixo meus sinceros agradecimentos pela companhia, conversas toscas, apoio nos momentos desesperadores de fim de semestre, e até mesmo pelo trabalho que me deram nas noites regadas à álcool: Cris, Kananda, Luís, Marco, Renan e Silvana.

Ainda, agradeço a todos os meus professores, por terem me guiado até aqui, em especial André, Anita, Gina e Mona, pela inspiração, principalmente no decorrer das reuniões no NEPPEC. Minha profunda gratidão à professora Cynthia, pelas conversas trocadas, pelo suporte durante a minha Iniciação Científica e por não ter me permitido desistir. E à Talita por sua excelente orientação e parceria, que resultaram nesse – modéstia parte – excelente trabalho de conclusão de curso.

Por fim, aos dois homens mais queridos da minha vida. Meu amigo Felipe e meu filho Benjamin. Ao primeiro, devo agradecer pelas milhões de conversas, à quantidade absurda de palavras de apoio, pelo incentivo, por me lembrar quase diariamente da minha capacidade e importância. Obrigada, Fê.

É claro, agradeço ao meu presente do céu, Benjamin, filho amado, que me motiva diariamente na busca por ser uma pessoa melhor. Me disseram que você seria um divisor de águas em minha vida, e não resta dúvidas. Todo o meu amor é direcionado a ti.

A todos vocês minha gratidão. As palavras que virão a seguir são mais que uma monografia de conclusão de curso, são a concretização de uma idealização construída há quase vinte anos.

Vovó, finalmente realizamos nosso sonho. Esta conquista é mais sua que minha.

Obrigada.

*“Ergue-se uma redoma de cristal que, por
se desconhecer, julga-se liberdade.”
Theodor Adorno*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a proposta de formação humana e o posicionamento político-pedagógico veiculado pelos documentos oficiais que normatizam a prática educativa no município de Goiânia (GO). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo documental, que se baseia na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Curricular para Goiás, Volume I, Educação Infantil (DC-GO) e no Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI SME-GO). Com foco nas normativas para o currículo a partir das diretrizes nacionais, recortou-se o que se refere à Educação Infantil no município de Goiânia, de forma a analisar sua convergência com as diretrizes superiores. Nesse sentido, a investigação desenvolvida se dá a partir da seguinte problemática: “Qual o sentido da formação/educação escolar dada pela orientação político pedagógica dos documentos oficiais que norteiam a elaboração do currículo das escolas municipais de Goiânia?”. A partir dos apontamentos de Dermeval Saviani, as premissas evidenciadas nos documentos foram relacionadas ao desdobramento das ideias pedagógicas no Brasil a partir da década de 1930, possibilitando desvelar o contexto a que a educação escolar se submete e de que forma a totalidade define o desenvolvimento histórico das práticas educativas. O trabalho ocupou-se, portanto, da reflexão crítica à concepção político-ideológica que permeia os documentos curriculares, de forma a denunciar a conformação e a reafirmação desta sociedade bárbara e desigual. Essa investigação se deu, sobretudo em vista da preocupação para com uma formação humana que possibilite uma realidade menos bárbara, reafirmando o que postula Theodor Adorno em *Educação - para quê? (1995b)*: o sentido da educação deve ser o da produção de uma consciência verdadeira, visto que somente por meio da emancipação humana é que se viabiliza uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Educação. Currículo escolar. Formação humana.

ABSTRACT

The presente study aims to reflect on the proposal of human formation and the political-pedagogical positioning conveyed by the official documents that regulate the educational practice in the municipality of Goiânia (GO). This is a qualitative research of documentary type, which is based on the analysis of the National Common Curricular Base (BNCC), the Curricular Document for Goiás, Volume I, Early Childhood Education (DC-GO) and the Early Childhood Education Curricular Document of the Municipal Secretariat of Education and Sports of Goiânia (DCEI SME-GO). Focusing on the norms for the curriculum from the national guidelines, it was selected what refers to Early Childhood Education in the municipality of Goiânia, in order to analyze its convergence with the superior guidelines. In this regard, the research developed is based on the following question: "What is the meaning of school education given by the political pedagogical orientation of the official documents that guide the elaboration of the curriculum in the municipal schools of Goiânia?". Based on Dermeval Saviani's notes, the premises evidenced in the documents were related to the unfolding of pedagogical ideas in Brazil from the 1930s on, making it possible to unveil the context to which school education is subjected and how the totality defines the historical development of educational practices. The work was, therefore, concerned with the critical reflection on the political-ideological conception that permeates the curricular documents, in order to denounce the conformation and the reaffirmation of this barbaric and unequal society. This investigation took place, above all, in view of the concern for a human formation that enables a less barbaric reality, reaffirming what Theodor Adorno postulates in *Education - What for?* (1995b): the meaning of education must be the production of a true consciousness, since it is only through human emancipation that a democratic society becomes viable.

Keywords: Education. School curriculum. Human formation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Organização Curricular da Educação Infantil da RME de Goiânia.....29

ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCEI SME-GO – Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
DC-GO – Documento Curricular para Goiás
DC-GO Ampliado – Documento Curricular para Goiás - Ampliado Volume I Educação Infantil
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI – Divisão de Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME – Secretaria Municipal de Educação
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	19
1.2 O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - AMPLIADO - VOLUME I EDUCAÇÃO INFANTIL	24
1.3 O DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DE GOIÂNIA (DCEI SME- GO)	25
CAPÍTULO 2 – OS POSTULADOS DE THEODOR W. ADORNO E DERMEVAL SAVIANI.....	31
2.1 ADORNO: IDEOLOGIA, OPINIÃO E CONSCIÊNCIA VERDADEIRA.....	31
2.2 SAVIANI: A HISTÓRIA DAS IDEAS PEDAGÓGICAS E AS PROPOSTAS CONSTRUTIVISTAS	36
CAPÍTULO 3 – O SENTIDO DA FORMAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE.....	57
ANEXO.....	58

INTRODUÇÃO

A preocupação para com a educação vem se mostrando cada vez mais comum no seio da sociedade, especialmente a partir do século XX. Enquanto formação humana, a educação diz de uma apropriação subjetiva da cultura, aquilo que possibilita ao sujeito a experiência humana, racional e sensível, ou seja, a relação com os objetos do mundo. No entanto, ao passo que a formação cultural humaniza, também oportuniza uma *semiformação*. De acordo com Adorno (2005), “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (ADORNO, 2005, p. 2). Nesse sentido, para que haja o desenvolvimento do *eu*, é necessário o contato do sujeito com os objetos do mundo, bem como a apropriação subjetiva da cultura à que este sujeito está circunscrito, ou seja, o contato com os costumes e tradições da vida social de modo geral, os padrões e regras sociais, os bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade, entre outros. A partir da apropriação subjetiva da cultura, do contato do sujeito com o mundo, é que o indivíduo se humaniza, em um processo educativo que se constitui enquanto via de mão dupla: a reafirmação e naturalização dessa realidade desigual e bárbara ou a possibilidade da *desbarbarização* da sociedade – que, para Adorno (1995b), deveria ser o sentido da educação: a produção de uma consciência que reflita criticamente sobre essa contradição e sobre a sua própria.

O conceito de educação varia – assim como qualquer outro – de acordo com aquele que o percebe. Enquanto prática social, se modifica ao longo da história, no movimento que a realidade conduz. Destaca-se, portanto, que o conceito de educação aqui, ora refere-se à formação humana, ora se reporta ao ensino escolar mais especificamente, afinal, não há como refletir a respeito do ensino escolar sem se considerar efetivamente a que espécie de formação humana – de um modo geral – este se refere. A educação formal, nesse sentido, não é – ou não deveria ser – um espaço apenas de instrução, mas de humanização, lócus privilegiado para a atividade do pensar.

No Brasil, no que tange ao debate a respeito da educação, no sentido de ensino escolar, especificamente, cabe destacar a intensificação do interesse de diversos intelectuais após os anos 1930, com a forte presença do movimento Escola Nova e a adoção de regulamentações a nível nacional (SAVIANI, 2011). Esta movimentação se

amplifica e complexifica cada vez mais, culminando de forma expressiva na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB): Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esta, reformada na época do regime militar, apresenta sua segunda composição em 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, seguida de sua versão final (e atual), a nova LDB, elaborada em 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que traz em suas diferentes versões diretrizes para a normatização do ensino escolar no Brasil. Para além deste documento, existem ainda outros que regulamentam e normatizam a educação no país, a saber: o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), além de outros, que serviram de sustentação para a criação da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe

[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

Ressalta-se que a elaboração da BNCC não se deu de um dia para o outro. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 aponta-se para a organização de um conjunto de conhecimentos comuns aos estudantes de todo o território nacional. A atual BNCC é a quarta versão de um intenso debate que se iniciou de forma mais expressiva a partir do início de sua elaboração em outubro de 2015 e resulta de um longo percurso. Além do mais, em regime de colaboração entre os entes federados, foram delineados currículos estaduais e municipais, em consonância com a Base Nacional.

Este trabalho demonstra a preocupação para com os rumos da formação humana, em defesa da educação enquanto instância de formação de sujeitos emancipados para oportunizar a crítica e a reflexão sobre a relação sujeito e objeto a partir da educação e do ensino escolar. Desta forma, em específico, a empreitada diz de uma investigação a respeito da orientação política que os documentos oficiais orientadores dos currículos educacionais apresentam, direta ou indiretamente. Nesse contexto de reflexões a respeito da formação humana, do ensino escolar, da normatização do ensino e dos currículos para a educação, este trabalho investigou a seguinte problemática: “Qual o sentido da formação/educação escolar dada pela orientação político pedagógica dos documentos oficiais que norteiam a elaboração do currículo das escolas municipais de Goiânia?”

Para tanto, foram sistematizados os seguintes documentos: *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018); *Documento Curricular para Goiás – Ampliado – Volume I EDUCAÇÃO INFANTIL* (GOIÁS, 2019); *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte* (GOIÂNIA, 2020). Sob um recorte para o âmbito da educação infantil, a sistematização se fixou nos primeiros tópicos de cada um dos documentos, focando especialmente os currículos de nível nacional e municipal, com o intuito de desvendar os aspectos políticos e a proposta de formação presentes, ainda que de forma implícita – ou explícita – em tais documentos. Portanto, não foram analisados os arquivos em sua completude, em vista da extensão de cada um deles. A proposta foi a de reconhecer aspectos gerais de seus respectivos posicionamentos políticos-pedagógicos.

Desta forma, estão dispostos três capítulos a seguir, sucedidos pelas considerações finais. O primeiro, apresenta inicialmente uma descrição dos marcos legais que embasam os documentos oficiais, e posteriormente, uma exposição mais detalhada de cada um deles, de forma a contextualizar historicamente cada um deles e demonstrar seus aspectos mais relevantes.

O segundo, faz um traçado dos postulados de Theodor Adorno e Dermeval Saviani em algumas de suas obras, para que fique melhor elucidado o referencial teórico deste trabalho, e a perspectiva de educação e formação humana à que se reporta. Dentre as obras deste autor que mais foram relevantes para a elaboração deste trabalho, estão os textos *Ideologia e Preconceito*, presentes no livro *Temas básicos da sociologia* (HORKHEIMER; ADORNO, 1973); o ensaio *Teoria da Semicultura* (ADORNO, 2005); o texto *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 1995a); as palestras proferidas por Adorno em *Educação - para quê?* (ADORNO, 1995b) e *Educação contra a barbárie* (ADORNO, 1995c) que inspiraram a concepção de educação aqui presente. Também entra na conta o livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2011); o livro *Escola e Democracia* (1999); e as obras *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação* e *A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll* de Duarte (2008) e Moreira (1997) respectivamente.

O terceiro capítulo se trata da análise crítica dos documentos e discorre sobre o que de fato os currículos demonstram e o se pode concluir a partir da investigação conduzida. Este último, utiliza de leituras dos dois autores acima mencionados, enquanto referenciais teóricos, bem como das proposições de Moreira (1997) e Duarte

(2008), que discutem assuntos pertinentes a este trabalho. Por fim, as considerações finais fazem um apanhado geral de toda a conclusão da pesquisa e denuncia o caráter atualmente atribuído à educação, bem como a crítica à esse estado de coisas.

CAPÍTULO 1 – DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para a efetivação da análise que se propõe neste trabalho, faz-se necessária uma contextualização histórico-documental do que norteou a educação brasileira ao longo dos anos. No entanto, descrever tal conjuntura de forma profunda, implicaria considerar as diferentes fases que a prática pedagógica brasileira vivenciou nos últimos 500 anos, e, portanto, demandaria um exame muito mais minucioso do que este estudo objetiva. Para atender a necessidade de compreender o contexto educacional atual, propõe-se uma breve exposição dos documentos oficiais normativos que orientam os currículos educacionais brasileiros atualmente. Nesse sentido, seguem-se algumas noções sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), para que as investigações que se seguirão possam fazer sentido. Posteriormente, uma elucidação a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como do Documento Curricular para Goiás - Ampliado - Volume I Educação Infantil (DC-GO Vol I) e do Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI SME-GO).

No que se refere à trajetória da educação brasileira, especificamente quanto ao ensino escolar, cabe destacar a intensificação do interesse de diversos intelectuais após os anos 1930, com a forte presença do movimento Escola Nova e a adoção de regulamentações a nível nacional. Uma das expressões mais conhecidas desse período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932, que realizava a defesa de ideais progressistas, em vista de uma dita “democratização” da educação. Em consonância com todo o intenso movimento de renovação presente na década de 1930, está a Constituição Brasileira de 1934, que traz em seu seio a defesa da educação como direito de todos, além de indicar a necessidade da criação de um plano nacional de educação, cuja competência por ser fixado, coordenado e fiscalizado estaria sob responsabilidade da União, conforme aponta o Capítulo II, Art. 150, alínea “a” do referido documento (BRASIL, 1934).

Com a efervescência do debate sobre a educação no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), em 1947, no auge da Pedagogia Nova, forma-se uma Comissão para dar início a elaboração do anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases, com o objetivo de atender às definições postas pela promulgação da nova Carta Magna de 1946. Nota-se, a partir da formação desta Comissão, constituída por

uma maioria de renovadores, a promessa de uma educação descentralizadora, com caráter técnico-científico, diferente da pedagogia tradicional (SAVIANI, 2011). O projeto percorre um longo caminho, atravessado por intensos debates, em um jogo político que resultou na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB): Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Sob a vigência da LDB, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) é gestado e proposto como um documento balizador, mas não normativo e obrigatório, definido por Anísio Teixeira.

Ao longo do período do regime militar iniciado em 1964, a LDB sofre algumas reformas e apresenta sua segunda composição em 1971, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, especialmente em vista da adoção da Pedagogia Tecnicista, voltada para uma educação comprometida com a formação de trabalhadores. Durante o governo civil-militar, o modelo de educação se apresenta como inovador, a partir da promessa de erradicar o analfabetismo, preparar os sujeitos para o mundo do trabalho, possibilitar, por meio da educação escolar, uma mudança de vida, com base nos preceitos meritocráticos. Entretanto, essa perspectiva educacional durou pouco – apesar de ter deixado heranças no ideário educacional –, isto porquê, na década de 1980 os movimentos que defendiam um ensino crítico começaram a ter maior visibilidade, a exemplo das correntes teóricas que Saviani (2011) define como “crítico-reprodutivistas”.

Com o fim do regime civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988, fica evidente a necessidade de revisar novamente as normatizações até então definidas sobre o ensino escolar no Brasil, especialmente pelo fato da Carta ter instituído a educação escolar como direito inalienável, conforme observado em seu capítulo III, artigo 205:

“[...] 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.” (BRASIL, 1988).

Neste entusiasmo após a ditadura, desenvolve-se a versão final (e atual) da nova LDB, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A Lei surge, portanto, em defesa de uma educação de qualidade para todos, e em seu Título IV artigo 9º inciso IV, define como um de seus objetivos a atribuição à União da responsabilidade por

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1988).

Esta nova LDB define a necessidade de um Plano Nacional de Educação com caráter normativo, o que se realiza em 9 de janeiro de 2001 com a instituição do novo PNE, finalizando o processo de regulamentação da LDB instituída em 1996. Este documento determina diretrizes e metas para a política educacional, com vigência de 10 anos. Está organizado de modo a contemplar todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e todas as respectivas modalidades de ensino até então reconhecidas (Educação de Jovens e Adultos; Educação à Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena), bem como o ensino superior. Inclui também as diretrizes para o magistério da educação básica, diretrizes para o financiamento e gestão e, por último, define como deveria se realizar o acompanhamento e a avaliação do Plano ao longo dos anos de vigência.

Depois da promulgação da Constituição em 1988, da LDB em 1996 e definido o PNE em 2001, novos documentos balizadores e normativos da educação escolar vão surgindo para assegurar os direitos estipulados pela Carta Magna. A exemplo das Diretrizes Nacionais da Educação (DCNs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com sua versão atualizada em 2013, as DCNs, como forma de atender às definições da LDB, são: “[...] diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 04).

Além destas diretrizes básicas (DCNs), considerando a necessidade de especificar as normas conforme as demandas de cada etapa do ensino individualmente, em 2009 foram dispostas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), uma revisão das DCNEI de 1999, com o intuito de assegurar o direito das crianças às creches e pré-escolas, reconhecido já na Constituição, sendo, portanto, a Educação Infantil admitida enquanto um dever do Estado. Desse modo, estas diretrizes, de caráter normativo, se apresentam enquanto ferramenta balizadora que fomenta e regula a construção “autônoma” das políticas de gestão de cada unidade escolar, creche ou pré-escola, bem como de seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Ou seja, se apresentam como uma

regulamentação comum em contraste com uma gestão autônoma das unidades escolares.

Para além deste documento, existem ainda outros que orientam e regulam a educação escolar no país, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não possuem caráter normativo, mas dispõem diversas orientações que norteiam os currículos e práticas educacionais; e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que também não é normativo.

No que se refere a especificidade da Educação Infantil, cabe destacar que seu protagonismo e inclusão como etapa da Educação Básica se deu somente a datar da Constituição de 1988, isto porque, antes da década de 80, esta etapa do ensino não era considerada parte da educação formal, sendo comumente conhecida por “pré-escola”. Ao final da década de 1980, a Carta Magna prevê o atendimento em creches e pré-escolas como direito de crianças de 0 a 6 anos de idade, portanto, dever do Estado. No entanto, a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil só é instituída após alguns trâmites legais, a saber: a mudança na LDB em 2006, que adianta a entrada no Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, reorganizando a faixa etária das etapas de ensino. Três anos depois, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 que dispõe a obrigatoriedade do ensino escolar dos 4 aos 17 anos e oficializa a matrícula nas unidades de Educação Infantil com caráter obrigatório, inserindo-se na LDB em 2013 (BRASIL, 2018).

Posto esse breve histórico das principais determinações oficiais que normatizam os currículos educacionais brasileiros, cabe nomear três outros documentos de cunho legal amplamente conhecidos e discutidos no meio educacional. São eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), e o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI SME-GO). A escolha desses documentos se deu em vista de seu caráter de obrigatoriedade e por conterem em seus escopos, cada um deles, uma proposta de formação humana, ainda que de forma implícita; essa proposta, é mais relevante que os conteúdos que os documentos definem como obrigatórios para serem trabalhados em sala de aula. Ou seja, são

estas as deliberações que mais se aproximam do dia a dia dos docentes da Educação Básica, conseqüentemente, as mais “utilizadas”¹.

1.1 A BNCC

Conforme apontado anteriormente, são diversos os documentos que regulamentam a prática educativa no Brasil, amparados na Carta Constitucional. Todos eles apontam para uma perspectiva abrangente de educação escolar enquanto direito de todos. Esse amparo legal serviu de sustentação para a criação da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os documentos que se desdobram a partir dela, como o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI SME-GO). Especificamente no que tange à BNCC, entende-se seu propósito enquanto o estabelecimento de uma Base nacional para toda a educação básica na direção de um ensino de qualidade, de norte a sul do país, de escolas públicas e privadas (BRASIL, 2018). Este documento firma-se especialmente na LDB (1996), que estipula em seu Artigo 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Portanto, a BNCC é um documento normativo, obrigatório para a elaboração de todos os currículos educacionais brasileiros. Ela propõe e define as “aprendizagens essenciais” de todas as etapas da educação básica, em todas as suas modalidades (BRASIL, 2018).

Para além disso, a Base está prescrita no PNE (2014), em sua Meta 7, que propõe a melhoria e o asseguramento da qualidade da aprendizagem, com o objetivo de alcançar determinadas médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)². No interior desta meta, estão dispostas diversas estratégias que visam a garantia de sua realização. Sua primeira estratégia consiste em

¹Por fim, antes do aprofundamento nos documentos BNCC, DC-GO e DCEI-SME-GO, propõe-se um esquema com um breve resumo da data de publicação de cada uma das determinações já mencionadas, com o intuito de facilitar o entendimento da organização e do grau de hierarquia dos referidos documentos, disponibilizado no Apêndice – A – Linha do tempo desse trabalho.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, grifo do autor).

Estes marcos legais fundamentam o estabelecimento do referido documento. Desse modo, entende-se que a produção da BNCC não se deu de um dia para o outro, mas está prescrita e amparadas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu a necessidade de estruturar um conjunto de conhecimentos comuns aos estudantes de todo o país. Portanto, a nova BNCC, publicada em 2018 é o resultado de um intenso debate que se iniciou de forma mais expressiva a partir de outubro de 2015 quando foi iniciada sua elaboração.

Em relação ao alicerce teórico pedagógico da Base, é explícito que sua orientação se dá em vista do desenvolvimento de competências, conforme apontado em seu tópico “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”. Isto porque, concebe como dever da Educação Básica o ensinamento não só dos conhecimentos pré determinados, mas sobretudo da capacidade de articular tais conhecimentos aprendidos com as demandas do dia a dia. Nesse sentido, a Base apresenta 10 (dez) Competências Gerais³ a serem trabalhadas, por entender que essa perspectiva de ensino está de acordo com a maioria dos currículos já estabelecidos no país, além de estar alinhada com a ótica das avaliações internacionais, a saber:

[...] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2018, p. 13).

A proposta de um ensino por meio de competências e habilidades está previsto na LDB, no Art. 36. § 1º e encontra solo fértil na estruturação da Base, em vista de que as dez competências gerais se desdobram em competências específicas para cada etapa do ensino. Nesse sentido, entende-se que o que está previsto nesses documentos balizadores é mais do que uma proposta de conteúdos a serem adquiridos. Ela visa o desenvolvimento de categorias no sujeito, que,

indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.” (MEC, c2018)

³ Conforme está descrito no Anexo A – As dez competências gerais da BNCC.

independentemente da composição dos currículos, resultará num mesmo produto. Portanto,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Desse modo, a BNCC compreende como tarefa do ensino escolar o desenvolvimento de competências que garantam aos sujeitos o “saber fazer” ou ainda, o “saber aprender”, como forma de protagonizar o estudante e suas necessidades enquanto cidadão e candidato ao mundo do trabalho. Tão logo, a Base afirma um compromisso com o desenvolvimento integral dos indivíduos, uma visão que defende como contemporânea, inovadora e inclusiva (BRASIL, 2018). Este desenvolvimento integral está interligado com a noção de habilidades a serem trabalhadas na escola, de forma que a defesa que se faz é a de garantir ao estudante competências que assegurem seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e proporcionem a ele ferramentas para lidar com as demandas do mundo moderno, onde se preconiza o ser “autônomo” ao acúmulo de conteúdos/informações desarticuladas com a realidade do sujeito.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14).

Em vista das particularidades de cada área da educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a BNCC propõe competências específicas. No tocante à Educação Infantil, são nomeadas duas categorias; a segunda como consequência da primeira: “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” e “Campos de Experiência”. Os Direitos caracterizam-se em 6: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Já os campos de experiência se dão a partir da necessidade de garantir os 6 direitos de aprendizagem, de modo que se subdividem em 5: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamentos e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, esta etapa é dividida em 3 grupos de acordo com a faixa etária: bebês de zero a 1 ano e 6 meses; crianças

bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Outrossim, o documento propõe a base curricular nacional como forma de assegurar que o Brasil, um país extenso, rico em diversas tradições culturais, e dividido em entes federados, possibilite a todo e qualquer estudante brasileiro o acesso aos mesmos conhecimentos pré-definidos, ou seja, havendo uma base comum, possibilita-se uma igualdade educacional. Em contrapartida, o próprio documento reconhece que as regionalidades brasileiras devem ser garantidas nos currículos, o que se expressa nas Propostas Político Pedagógicas (PPP) de cada unidade escolar. Desta forma, a BNCC prevê o reconhecimento das distintas necessidades dos estudantes, e propicia o acesso à educação dos grupos marginalizados, haja vista que os costumes e tradições dos grupos sociais a que a unidade escolar está circunscrita, seriam incluídos no cotidiano escolar, pressupondo, portanto, que as deliberações ali presentes serão capazes de endossar a equidade⁴ educacional. Para tanto, a BNCC reconhece a autonomia dos currículos propostos a nível estadual e municipal, bem como as Propostas individuais de cada escola; sugere que os sistemas e redes de ensino englobem em suas propostas temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.” (BRASIL, 2018, p. 19). Tais como: educação ambiental, cultura afro-brasileira, africana e indígena, educação em direitos humanos, entre outros temas que “são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (BRASIL, 2018, p. 20).

Arrematando a introdução do documento, a Base aponta para a relevância de um regime de colaboração entre os entes federados, a comunidade educacional e a sociedade em geral, visto que sua formulação se deu a partir de uma construção coletiva; somente assim será garantida a aplicabilidade de suas deliberações. Nesse sentido, afirma a distinção das responsabilidades que cada parte desse regime está encarregada, estando a União atribuída da função de coordenação e correção deste processo.

⁴ Equidade é um termo que se refere a uma busca por justiça. Diferentemente da ideia de igualdade, mas não oposta a ela, implica no tratamento diferenciado entre os sujeitos, ao passo que a igualdade implica em tratar todos os indivíduos de forma igual, independentemente de seu contexto. Nesse sentido, a proposta de equidade visa alcançar o conceito de igualdade, por meio de ações afirmativas.

Por fim, prevê a revisão da formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, em vista de nivelar os interesses, reconhecendo o papel do professor como fundamental para o cumprimento das deliberações fixadas. Afirma ainda a incumbência do Ministério da Educação (MEC) associado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) de monitorar o andamento da aplicação desta Base, de forma a considerar aos entes federados, responsabilizando, portanto, o MEC pela provisão de materiais pedagógicos, infraestrutura adequada e apoio técnico e financeiro.

A BNCC enquanto documento que regula toda a educação básica, delibera diferentes diretrizes para cada etapa do ensino. A respeito da Educação Infantil especificamente, a Base a reconhece enquanto o início do processo de educação formal, período em que o vínculo entre cuidar e educar parece indissociável. Nesse sentido, a Educação Infantil apresenta-se enquanto um ambiente que objetiva

ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

Para tanto, as propostas da BNCC vão de encontro às definições postas no DCNEI, especialmente no que tange à concepção de criança, ou seja, o reconhecimento da criança enquanto “sujeito histórico e de direitos” que produz cultura através de seu contato, de sua interação e apreensão dos objetos do mundo (BRASIL, 2009).

Por fim, tanto DCNEI quanto BNCC adotam a *interação* e *brincadeira* como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, apontando estes dois elementos como

experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 37).

Nesse sentido, conclui-se que a teoria histórico-cultural de Vigotski orienta a construção da Base, posto que estes conceitos são fundamentais para esta concepção de ensino. Os apontamentos de Vigotski parecem ter sido apropriados no

campo educacional brasileiro e muito do que o autor descreve está proposto em documentos oficiais, como meio ou fim do processo educativo.

1.2 O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – AMPLIADO (DC-GO AMPLIADO)

A partir do Regime de Colaboração proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por todo o país, as secretarias estaduais de educação iniciaram a composição de seus currículos. No caso de Goiás, o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado) se iniciou no ano de 2018 com a cooperação dos entes federados, representados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime GO), após o estabelecimento das Equipes de Currículo estaduais, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), dirigido pelo Ministério da Educação (MEC). Neste mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprova o documento após dez meses de desenvolvimento. No entanto, o DC-GO é revisado e reprovado em 2019 em vista de algumas especificidades apontadas a partir do diálogo com os municípios, resultando no acréscimo de alguns pontos, bem como da palavra “ampliado” no nome do documento. Nesse sentido, o DC-GO Ampliado propõe “[...] explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica.” (GOIÁS, 2019, p. 37). Por meio do “[...] desenvolvimento de políticas públicas articuladas e integradas entre os entes federados [...]” (GOIÁS, 2019, p. 37). Portanto, por ter sido desenvolvido com a participação de toda a comunidade, o DC-GO considera todos os sujeitos inseridos no processo de ensino.

Em se tratando de um currículo específico para o estado goiano, o DC-GO extrapola as deliberações curriculares propostas pela BNCC e encorpa o grupo das aprendizagens básicas definidas, o que pode se observar a partir do exposto no tópico “II - Goianidade”. Nesse sentido, o documento faz uma aproximação do proposto a nível nacional pela BNCC à realidade goiana, promovendo a valorização dos costumes, tradições e especificidades culturais, sociais, geográficas, etc.

Para além disso, no tocante à Educação Infantil, o DC-GO está em consonância com as definições da Base, especialmente por estruturar essa etapa do ensino a partir

da defesa dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento por meio dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Fato relevante, tendo em vista que esse documento regula a elaboração dos documentos municipais, que o tem como referência.

Portanto, entende-se que este documento foi elaborado junto aos preceitos presentes na BNCC, como forma de viabilizar a implementação da base em nível estadual, respeitando as regionalidades, propondo o diálogo entre os entes federados com a comunidade educacional e a sociedade em geral. Ambos os ofícios parecem rumar para uma mesma direção, como forma de reafirmação de um modelo de educação, que visa “[...] o direito à educação integral, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (GOIÁS, 2019, p. 46).

1.3 O DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DE GOIÂNIA (DCEI SME-GO).

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), passou a ofertar creches e pré-escolas em 1995 com o intuito de atender a Educação Infantil, conforme as legislações vigentes na época. De início, a SME desenvolve um documento para orientar a proposta pedagógica, que é tecido na concepção de currículo conteudista, mas esse era apenas o início de um longo caminho a ser percorrido. Muitas mudanças ocorrem com a deliberação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997; com o reconhecimento da Educação Infantil como Educação Básica na LDB em 1996 e com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dois anos depois. Estas alterações resultam nas *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*, publicadas em 2000, pela então Divisão de Educação Infantil (DEI). O documento é atualizado em 2004 com a publicação de *Saberes Sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil*, quando a SME deixa de conceber os currículos dessa etapa do ensino de forma conteudista, num movimento paralelo àquilo que as primeiras DCNEI de 1999 propõem.

Ainda nesse ritmo de mudanças, em 2014, a proposta político-pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede*

Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2014) traz uma perspectiva inovadora, ao atender as novas DCNEI de 2009 e conceber o currículo como “em construção”, de forma que “[...] se articulam os conhecimentos ligados à tradição e ao novo.” (GOIÂNIA, 2020, p. 15).

Ao encontro às normativas nacionais e estaduais já mencionadas, a SME elabora suas novas orientações que guiarão a construção das Propostas Político Pedagógicas (PPP) das unidades escolares do município de Goiânia, e publica em 2020 o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI SME-GO). No que se refere ao processo de criação, à fundamentação e à organização do Documento, destaca-se que, inicialmente são apresentados quatro critérios que o estruturam, para além das normativas estabelecidas. Estes quatro primeiros pontos dispõem, em linhas gerais: a reafirmação das DCNEI de 2009; a fundamentação na Teoria Histórico-Cultural; a avaliação e melhoramento do que esteve previsto e foi implementado a partir do documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014); e a inclusão de novos temas que se mostraram imprescindíveis, a partir da análise da PPP em vigência, ocorrida em 2019. Ademais, a participação da comunidade educacional foi essencial para a estruturação do Currículo, o que se deu através de consultas públicas on-line; dia de mobilização em 06 de maio de 2019, para debate coletivo sobre o Documento; e Grupos de Trabalho (GT) presenciais (GOIÂNIA, 2020).

Em relação à organização do Currículo, convém mencionar que está segmentado em três seções, denominadas: *Educação Infantil por um currículo em construção*; *Currículo em construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências e Transições*. A primeira diz respeito a contextualização desse documento aos marcos legais previamente estabelecidos. A segunda, explicita os cinco Campos de Experiências definidos na BNCC e sua relação com os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento, de forma a dispor um quadro de Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, organizados em categorias e por faixa etária. A terceira seção, aborda as transições vividas pela criança, desde a entrada na Educação Infantil até a inserção no Ensino Fundamental. Assim sendo, cabe destacar que o enfoque desta investigação no referido documento, será feito nas duas primeiras seções, especialmente no tocante à concepção pedagógica e política, deixando um pouco de lado as definições curriculares especificamente.

Fundamentando-se na concepção de *currículo em construção*, previamente apontada, desenvolve-se o atual DCEI SME-GO que prevê a articulação entre os conhecimentos e experiências da criança e o patrimônio histórico-cultural humano, bem como estabelece a necessidade de proporcionar a produção de novos saberes, através da “amplificação, diversificação e complexificação” destes conhecimentos (GOIÂNIA, 2020). A criança aqui, portanto, é vista como um ser individual, sujeito de direitos, capaz de pensar e produzir cultura ao interagir com o mundo e com os outros. Desse modo, o papel do professor seria o de mediar a relação da criança com os objetos, de forma que observe sua atuação e planeje caminhos propícios para o desenvolvimento das aprendizagens definidas como essenciais, compondo e complementando o currículo pedagógico. Concomitantemente, a família assume responsabilidade como co-constutora do currículo ao manter diálogo com a instituição, em prol de um desenvolvimento integral da criança.

Os conceitos de Amplificação, Diversificação e Complexificação são fundantes da proposta desenvolvida. Isto porque, consideram a criança como ser cultural, possuidor de experiências anteriores à sua inserção no mundo da escola/creche, e que, portanto, deve estabelecer uma relação de expansão dentro da instituição. Desse modo, o Documento concebe Amplificação como a

[...] identificação do que as crianças já sabem fazer, o que elas entendem sobre determinado assunto, de quais práticas sociais participam e com quais linguagens expressam seus saberes, a fim de oportunizar a aprendizagem de novos conhecimentos e novas vivências. (GOIÂNIA, 2020, p. 17-18).

Na medida em que são ampliados os conhecimentos da criança, em que se explora o que ela traz de casa, o ambiente fica propício para o Diversificar, que “[...] é tornar variado, ou seja, assim como os conhecimentos precisam ser ampliados, a criança também necessita apropriar-se do conhecimento em suas diferentes perspectivas, em contextos diversos.” (GOIÂNIA, 2020, p. 18).

Conforme o universo da criança se expande e ela passa a ter acesso a mais conhecimentos, produzidos historicamente pela humanidade ou por ela mesma, faz-se necessária a tarefa da complexificação:

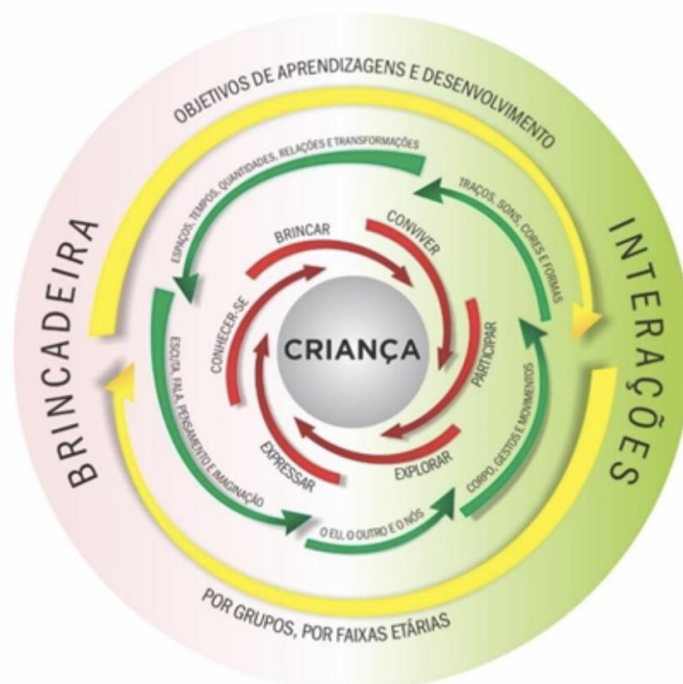
Complexificar é estabelecer relações, é fazer conexões. A complexificação acontece quando a ampliação e a diversificação de conhecimentos são possibilitadas às crianças, pois é nesse contexto que elas começam a estabelecer relações ao articular seus saberes, seus conhecimentos, suas vivências e suas experiências, tornando seu pensamento mais complexo. (GOIÂNIA, 2020, p. 18).

Portanto, ao reconhecer a criança como produtora de cultura e sujeito que brinca, interage, imagina e produz conhecimento e o professor como mediador da relação criança-mundo, responsável por promover o contato enriquecido com a realidade, a escola garante o ganho de novos saberes, estruturando-se nos tais direitos de aprendizagem.

O Currículo, estabelecendo-se sobre essa concepção de criança como centro do planejamento, em consonância com as definições de criança e infância determinadas pelas DCNEI, bem como pelos eixos estruturantes por ela apontados, elege os conceitos de *interação* e *brincadeira* como forma privilegiada para a educação infantil. Essa perspectiva, também presente na BNCC, está alinhada com os apontamentos de Vigotski, famoso psicólogo e autor da teoria histórico-cultural, que defende a necessidade de interação do sujeito com o ambiente, do convívio com outras pessoas, e da inserção no mundo da cultura, para que o indivíduo constitua a sua singularidade; as funções psicológicas tipicamente humanas. A brincadeira, nesse sentido, amplia o desenvolvimento iminente; surge como via de interação com o meio, proporcionando à criança a atribuição de significados e sentidos, ao inventar, imaginar e vivenciar narrativas.

Tanto a BNCC quanto o DCEI SME-GO estruturam-se nessa perspectiva, e apontam como elementos fundamentais da organização curricular para a educação infantil, os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças, bem como os Campos de Experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento. A organização destes elementos pode ser melhor visualizada a partir do infográfico a seguir:

FIGURA 1 – Organização Curricular da Educação Infantil da RME de Goiânia



Fonte: Adaptado de GOIÂNIA (2020, p. 25).

De acordo com o Documento:

Este infográfico representa a criança como centro do planejamento curricular e apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Convergindo para a criança estão os seus seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento, inalienáveis e apresentados como verbos que indicam a ação da criança no mundo. De forma articulada estão os cinco Campos de Experiências com seus Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, por grupos por faixa etária, constituindo a organização curricular para a Educação Infantil. (GOIÂNIA, 2020, p. 26).

Desse modo, prevê-se a garantia dos seis direitos de aprendizagem, embasados nos artigos 6º e 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) e nas dez competências gerais da BNCC. O Art. 6º das DCNEI (BRASIL, 2009) dispõe três princípios – éticos, políticos e estéticos – que deverão ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas. Já o Art. 9º fixa a interação e a brincadeira como eixos norteadores da elaboração dos currículos, e enumera, em seus doze incisos, as experiências que devem ser garantidas a partir destes eixos.

Em relação aos Campos de Experiência e seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, o DCEI SME-GO, se situa a partir do proposto na BNCC, conceituando o sentido de campos de experiência como um conjunto de conhecimentos comuns que se interrelacionam em uma tríade “composta por

conhecimentos, práticas sociais e diferentes linguagens.” (GOIÂNIA, 2020, p. 34). Dessa forma, mantém relação com as áreas do conhecimento, mas respeita-se as especificidades da Educação Infantil, permeada pelos princípios *ludicidade*, *continuidade* e *significatividade*, apontados por Bondioli e Mantovani, conforme consta no DC-GO. Estes princípios parecem caracterizar o modo específico das crianças aprenderem e, articulando-os com o Art. 9º das DCNEI, a BNCC propôs os cinco campos de experiências, adotados também pelo DCEI SME-GO: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamentos e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Estes Campos de Experiências são tecidos à luz da teoria de Vigotski, que conceitua *vivência* e *experiência*. As vivências dizem respeito à forma como o sujeito elabora o contato com os objetos do mundo, implicando sua personalidade nesse processo. O sujeito subjetiva o contato com a realidade e produz a vivência; o acúmulo de vivências constitui a experiência. Assim sendo, os campos de experiência são os espaços que proporcionam o contato do sujeito com o meio, produzindo vivências, que somadas resultam em experiências, conseqüentemente, conhecimento e desenvolvimento.

Os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento “[...] se referem às aprendizagens essenciais que as crianças têm direito de se apropriar ao longo da Educação Infantil” (DC-GO, 2018, p. 49) e são apresentados de forma integrada e articulada pelos Campos de Experiências (BRASIL, 2017). Eles se constituem como balizadores na organização da ação educativa e pedagógica, devendo ser compreendidos de forma articulada e flexível. (GOIÂNIA, 2020, p. 37).

Feitas estas considerações, ao final DCEI SME-GO apresenta os quadros de Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, organizados por Campo de Experiência e faixa etária.

CAPÍTULO 2 – OS POSTULADOS DE THEODOR W. ADORNO E DERMEVAL SAVIANI

Entendendo que o problema de pesquisa a que se busca investigar nesse projeto se deu especialmente a partir da leitura e sistematização de textos do autor Theodor Adorno (1903-1969), cabe destacar alguns pontos relevantes no que tange à compreensão do autor a respeito das noções de educação e o sentido que se dá a ela. Para além disso, ao conceber o ensino escolar enquanto movimento expressivo da educação e instância formativa humana, pretende-se fazer uma aproximação dos apontamentos adornianos com os de Saviani (2011) que contextualiza historicamente as ideias pedagógicas brasileiras, proporcionando uma perspectiva desde o período de colonização do Brasil até o final do século XX.

1.1 ADORNO: FORMAÇÃO HUMANA E IDEOLOGIA

Em 1903, na cidade de Frankfurt am Main na Alemanha, nasce Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, que anos mais tarde se tornaria um célebre filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão, bem como, um dos personagens imprescindíveis da conhecida Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica.

De acordo com Zuin, Pucci e Lastória (2015), no decorrer de sua vida, Adorno teve o contato com os mais diversos elementos da cultura dita erudita; com sua tia Ágate, uma talentosa pianista, experienciou desde a infância os clássicos, e na adolescência foi orientado na leitura das obras de Kant, com o amigo da família Sigfried Kracauer, escritor e sociólogo. Aos 18 anos ingressou na Universidade Johann Wolfgang Goethe e a partir de então aprofundou-se na filosofia, sempre acompanhado das nuances da música e da estética, o que é notável em todos os seus escritos. Em 1922, conheceu Max Horkheimer e no ano seguinte Walter Benjamin, ambos filósofos que se tornaram grandes parceiros intelectuais e amigos de Adorno. Em 1925 foi para Viena, na Áustria, onde mergulhou na música com aulas de composição musical; ao retornar à Frankfurt, dedicou-se à crítica cultural da vida musical de sua cidade, publicando diversos artigos pequenos até o ano de 1933.

Durante dois anos, lecionou filosofia na Universidade de Frankfurt, após a obtenção de sua habilitação à docência; no entanto, em 1933 tem sua licença cassada

pelos nazistas e, no ano seguinte, foi obrigado a deixar a Alemanha, em vista de sua origem judaica. Refugiou-se na Inglaterra e casou-se, em 1937, com Gretel Karplus, com quem dividiu o exílio. No ano seguinte foi para os Estados Unidos, – inicialmente Nova Iorque, depois Los Angeles e Berkeley, – a convite de Horkheimer e em vista de estar próximo à sede do Instituto de Pesquisa Social⁵. No período em que esteve em Los Angeles, dedicou-se, junto à Horkheimer, à redação da obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, uma de suas mais célebres publicações. Outros materiais também foram escritos por Adorno nesse período de exílio, como por exemplo: *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*, escrito entre os anos de 1944 e 1947 e publicado pela primeira vez em 1951 e *Personalidade autoritária: estudos sobre preconceito*, publicado em 1950, junto a um grupo de pesquisadores norte-americanos (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015).

Somente em 1950 retornou à Alemanha, bem como seu amigo, agora professores da Universidade J. W. Goethe. No decorrer desta década Adorno e Horkheimer reorganizaram o Instituto de Pesquisa Social e entre as décadas de 1950 e 1960 publicaram diversos escritos filosóficos e estéticos. Na década seguinte, Adorno proferiu diversas entrevistas e palestras na rádio Hessen; várias destas palestras foram compiladas e publicadas em 1971 pela Editora Suhrkamp e, em 1995, pela Editora Paz e Terra no Brasil, com o título “Educação e Emancipação”. Dentre os textos presentes nessa publicação estão as seguintes palestras proferidas: *Educação após Auschwitz* (1965); *Educação - Pra quê* (1967); *Educação contra a barbárie* (1968); *Educação e emancipação* (1969).

Adorno assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social em 1967, após a aposentadoria de Horkheimer. No entanto, dois anos depois, em 6 de agosto de 1969, veio à óbito, na Suíça, onde passava suas férias. (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015).

Isto posto, de acordo com Crochík (2007), a apreensão da realidade é definida através da relação entre sujeito e objeto: o sujeito projeta suas percepções no objeto e, a partir do pensamento, da reflexão e da sensibilidade diferencia-se dele. Portanto, a partir do ensaio *Teoria da Semicultura* (2005), delinea-se aqui um esboço do que Adorno entende por educação e/ou formação humana: a formação humana depende do contato do sujeito com os objetos do mundo e da apropriação subjetiva da cultura

⁵ O Instituto constituiu o núcleo de uma linha de pensamento filosófico-político desenvolvido por Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Wilhelm Reich, Jüger Habermas e Theodor Adorno.

a qual esse indivíduo está inserido. Se a formação humana atualmente está submetida à uma *semiformação* em vista do caráter alienante da sociedade, se o estado de consciência se encontra coisificado e conseqüentemente a barbárie se justifica, se a educação se apresenta enquanto possibilidade dos sujeitos de refletirem e perceberem as contradições deste mundo desigual, em mesma medida, a educação apresenta seus próprios limites, visto que, enquanto instância de formação humana, também se estrutura em uma trama de contradições. Nas palavras de Adorno (1995b):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (p. 143-144).

Nesse sentido, é importante não perder de vista que a educação, apesar de ser um lócus privilegiado da atividade do pensar, também se funda nesta realidade bárbara e não se apresenta⁶ enquanto saída certa e redentora que pretende resolver todos os problemas sociais do mundo. Portanto, ao passo em que seria imprudente afirmar que a educação está livre da ideologia e das justificativas (ir)racionais que esta propõe sobre as desigualdades do mundo, seria de igual modo, imprudente largar esta instância formativa às traças e render-se ao conformismo.

Desse modo, a partir da concepção de Adorno sobre educação proferida na palestra nomeada *Educação - para quê?* (ADORNO, 1995b), entende-se que a educação deveria se ocupar da produção de uma *consciência verdadeira*, isto porque, uma democracia plena só poderia existir pautando-se em uma sociedade de indivíduos emancipados e, emancipação, nesse sentido, se dá a parit daquilo que o autor denomina *consciência verdadeira*, ou seja, a racionalidade, via oposta da ideologia. O conceito de ideologia a que Adorno se reporta, para que seja elucidado, está posto de forma bem clara no texto *Ideologia* presente no livro *Temas básicos da sociologia*, que escreveu com Max Horkheimer (1978). Enquanto processo histórico, o conceito de ideologia, bem como a ideologia em si, se movimenta conforme a realidade, e a ele são atribuídas diferentes características a partir das distintas concepções de autores que o estudaram ao longo da história. A ideologia para Adorno

⁶ Para Adorno a educação não se apresenta enquanto redenção para a humanidade, no entanto, é esse o caráter atribuído a ela no seio da sociedade, conforme explicitado no capítulo 3.

e Horkheimer (1978), diz da justificação (ir)racional⁷ de uma sociedade bárbara e desigual; é, portanto, aquilo que sustenta, em consonância com outros aspectos, a estrutura social do modo como se apresenta: desenvolvida, industrial, capitalista, burguesa e desigual.

A ideologia, portanto, seria a justificação dessa sociedade bárbara e, para Adorno, o papel da educação seria o de se dirigir para o lado oposto. Entretanto, a que, necessariamente, Adorno se refere ao afirmar que a sociedade é bárbara? No texto *Educação contra a barbárie* (ADORNO, 1995c), o autor define o objetivo da barbárie:

Penso que, além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (ADORNO, 1995c, p. 164).

Desse modo, a barbárie parece ser toda regressão da consciência ao estado primitivo que se torna expressão violenta, irracional, traduzida em agressão. Para além disso, resulta da *falência da cultura* e traduz características da sociedade no comportamento individual dos sujeitos. De mãos dadas à barbarie está a ideologia e a semiformação, isto porque, estas se opõem à consciência verdadeira, ao compromisso com a verdade, ao exercício da razão. Se a consciência cede e se equipara a esse mundo coisificado, se ela se funda nesse mundo coisificado, se uma vida justa não é proporcionada aos sujeitos, então nenhuma consciência justa é viável nessa realidade. A força da ideologia e da irracionalidade roubam do indivíduo sua energia.

Assumindo que não nascemos um *eu*, mas nos constituímos psiquicamente e socialmente e que a identidade do sujeito se dá frente à subjetivação da realidade, compreende-se a complexidade da produção de uma consciência nessa sociedade ideológica. O indivíduo não tem a oportunidade de se relacionar com os objetos do

⁷ A expressão (ir)racional, grafada intencionalmente desse modo, visa desvelar o caráter contraditório da ideologia. Posto que a Ideologia é justificação, entende-se que, para que seja propriamente validada, necessita de uma consciência que a perceba como verdadeira, que acredite na imutabilidade da realidade, no famoso “sempre foi assim e sempre será”. Portanto, se apresenta de forma racional, se mune de discursos pautados na lógica, para mascarar/justificar a estrutura irracional à que se refere.

mundo, com a cultura e os bens culturais humanos, e, portanto, subjetiva os produtos a ele oferecidos pela indústria cultural.⁸ O problema, portanto, é que estes produtos externos ao sujeito que servem para a produção de sua identificação, estão muito empobrecidos. A este indivíduo resta a opinião. Esta última é concebida por Adorno (1969) como a afirmação de premissas irrefletidas, consciência sem objeto, razão que não se esforça. A relação que a opinião estabelece com os objetos – com a realidade – é uma relação de negação, estranhada, inadequada. Não é tarefa obrigatória do pensamento a afirmação dos objetos; no entanto, para que esteja comprometido com a verdade, o pensamento tem de afirmar a contradição nesses e destes objetos. Em contrapartida, a opinião nega os objetos, portanto, é algo emocional, afetivo⁹, que diz da subjetividade desse sujeito (ADORNO, 1969).

Posto que é através do contato do sujeito com objetos do mundo que este se forma e se humaniza; que os bens culturais foram apropriados pela indústria cultural e convertidos em mercadorias; que a alienação e a ideologia, são inerentes à realidade desse modo de produção; que nesse estado de coisas a consciência humana é coisificada, então a cultura fracassou em seu propósito. A cultura, que deveria formar humanamente o sujeito, é apropriada pela indústria cultural e a relação sujeito-objeto passa a ser mediada pelos interesses do mercado, o que resulta em uma semiformação. Nas palavras de Adorno (2005): “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.” (ADORNO, 2005, p. 02).

Em vista desse caráter universal da barbárie, da falência da cultura, de justificação desta realidade desigual, a culpa atribuída ao homem (individualmente) por sua cegueira frente a essa ideologia, faz parte também do mecanismo de sua estruturação. Visto que, partindo dessa perspectiva culpabilizadora, os problemas sociais seriam causados apenas por pessoas individuais e a estrutura social que viabiliza esse esquema passaria despercebida, e, portanto, não precisaria ser alterada. Nesse sentido, a educação enquanto instância de formação humana, aparece como campo privilegiado do pensar, o que possibilita, embora não

⁸ Termo cunhado por Adorno e Horkheimer, em 1947, diz da transformação da cultura em instrumento de dominação e na assunção da barbárie, ao apropriar-se dos bens culturais e torná-los produtos mercadológicos.

⁹ Afetividade aqui no sentido de emoção, de canalização de energia, sob o prisma psicanalítico, ou seja, afeto significa destinar a energia psíquica do desejo a um determinado objeto (pessoa ou coisa).

necessariamente o faça, a exposição desse estado contraditório de coisas e a possível emancipação do indivíduo.

1.2 SAVIANI: A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA BRASILEIRA E AS PROPOSTAS CONSTRUTIVISTAS

Ao encontro com estas considerações de Adorno, destacam-se alguns dos apontamentos de Saviani a respeito do ideário pedagógico brasileiro, presentes especialmente em seus livros: *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2011) e *Escola e democracia* (1999). Ao resgatar todo o processo histórico educacional brasileiro, Saviani (2011) indica a relevância expressiva que a educação para o trabalho passou a ter – a datar da década de 1970, com o desenvolvimento da sociedade capitalista – principalmente com a formação de técnicos. Ao que tudo indica, o sentido da educação passou a ser a preparação para o mercado de trabalho, que em expansão, exigia uma formação especializada da mão de obra. Esse período, - que para a história das ideias pedagógicas é denominado *neoprodutivismo*, se dá a partir de três aspectos a que o autor nomeia: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Ao final da obra, Saviani (2011) conceitua a “pedagogia da exclusão”, resultado desse neoprodutivismo.

No decorrer da década de 1970, o mundo vivenciou uma grande crise econômica, caracterizada especialmente pelo rompimento do modelo de produção fordista para o toyotismo¹⁰. A mudança radical da organização socioeconômica, que põe fim na produção de larga escala e adota o atendimento à demanda dos consumidores, e a flexibilização da mão de obra, implicou em diversas alterações no âmbito escolar. De acordo com Saviani (2011), nesse contexto de intensas alterações ocorridas a partir da década de 1970, a escola passa a assumir um papel de preparação do sujeito para o mundo do trabalho, de modo que este trabalhador se adapte ao ritmo (frenético) da nova sociedade. Da mão de obra agora são exigidos novos requisitos: a flexibilização, a dinamização, a criatividade, o “vestir a camisa da

¹⁰ Fordismo e o Toyotismo são dois modelos de produção criados para otimizar a eficiência e a produtividade de indústrias. Entretanto, são sistemas totalmente diferentes: O fordista, criado no início do século XX tem por objetivo a produção em massa, inerente ao movimento de expansão industrial da época. Em contrapartida, o Toyotismo surge na década de 1970, com a crise do capitalismo, tem como princípio a produção sob demanda, a flexibilização e especialização.

empresa”. É no seio desta sociedade marcada pelos interesses mercadológicos que se desenvolve aquilo que Saviani (2011) nomeia Neoescolanovismo.

O neoescolanovismo, de acordo com Saviani (2011), é uma nova roupagem do movimento Escola Nova, que teve seu ápice a partir da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia uma educação pública, gratuita e laica. O embrião do “aprender a aprender”, proposto pelo escolanovismo nesse contexto, vislumbrava um coletivismo, aninhado a uma economia em expansão. Com efeito, “[...] significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.” (SAVIANI, 2011, p. 432). Em contrapartida, a nova face que o escolanovismo adquire, refere-se a interesses privados e pretende garantir aos sujeitos, individualmente, a adaptação ao modo de produção atual e às demandas do mercado, que a cada dia está mais exigente.

Esse modelo de educação, especificamente depois da década de 1990, passou a ocupar-se da realização da lógica do mercado, preocupando-se sobretudo com o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciassem recursos que garantissem melhores vagas de emprego aos partícipes do ensino escolar. O papel da educação aqui já não é mais o de assegurar ao sujeito o acesso ao patrimônio cultural humano, em vista de garantir o desenvolvimento de competências. Aquele aprendizado de conhecimentos já sistematizados aparece sob o título de “pedagogia tradicional” - o que é concebido como ultrapassado por limitar o desenvolvimento da criatividade do aluno e centrar o protagonismo do processo educativo na figura do professor.

Essa preocupação do neoescolanovismo em assegurar ao sujeito a aptidão para lidar com as demandas do mercado, fica nítida a partir da publicação do *Relatório Jacques Delors*, documento publicado pela Unesco e elaborado por uma comissão que, na década de 1990 preocupou-se em discutir e delinear orientações para a educação no século XXI (Saviani, 2011). Em suma, propõe uma educação para a vida toda, estruturando-se em 4 pilares: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Essa proposta, que valoriza, sobretudo, a curiosidade e a criatividade, concebe a educação como via que deve proporcionar a realização pessoal, ultrapassando uma “visão puramente instrumental da educação”. Nesse sentido,

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1998, p. 90).

A educação brasileira fundamentou-se nesse relatório e postulou várias normativas que caminham neste rumo da pedagogia do aprender a aprender, a exemplo do ensino por competências, descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs).

Concomitantemente ao neoescolanovismo, Saviani (2011) aponta o neoconstrutivismo, que segue na mesma linha de raciocínio. Este, por sua vez, relaciona-se com a perspectiva piagetiana¹¹, que elege o aluno como o centro do processo de aprendizagem. Para essa perspectiva de ensino, nomeada também como interacionista, a escola e o professor têm como função eleger objetivos específicos (competências) que devem ser construídos por parte do estudante no processo de desenvolvimento de seu próprio conhecimento, ao interagir com o meio.

O construtivismo, por seu turno, assemelha-se a concepção behaviorista¹² ao conceber o propósito do desenvolvimento de competências como a realização da aquisição dos objetivos operacionais¹³, posto que atingir os objetivos e períodos do desenvolvimento, estaria de encontro com a prescrição da necessidade de alcançar determinadas competências. No entanto, sob nova roupagem, o neoconstrutivismo

[...] já se encontra reconfigurado, o que justifica a denominação de neoconstrutivismo. Isso porque, nessas novas condições, a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma "retórica reformista" (MIRANDA, 2000, p. 25). Essa retórica reformista põe-se, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna [...] (SAVIANI, 2011, p. 436).

¹¹ Jean Piaget (1896-1980) importante biólogo e psicólogo suíço, produziu diversas observações a respeito da educação e a forma de aprendizagem na infância. A partir principalmente de seus apontamentos que se desenvolveu a tese do construtivismo, que se funda na ideia de que o conhecimento se dá pela construção dos conceitos passando por estágios definidos. (FERRARI, 2008).

¹² O behaviorismo é o uma teoria que se originou ao final do século XIX e início do século XX e propõe que o objeto de estudo da psicologia deve ser o comportamento, fundamentando-se na comprovação experimental e não através de conceitos subjetivos como a emoção e o sentimento. (FERRARI 2008)

¹³ A teoria do desenvolvimento de acordo com Piaget classifica 4 estágios durante o desenvolvimento cognitivo de uma criança em faixas etárias: 1- Período Sensório-motor (0-2 anos), 2- Período Pré-Operacional (2-7 anos). 3- Período Operacional de Concreto (7-11 anos), 4- Período Operacional Formal (11 e mais). Nesse sentido, o objetivo do desenvolvimento cognitivo é alcançar os estágios operacionais. (FERRARI, 2008).

Nesse sentido, entende-se que o foco do processo de ensino sob essa ótica é o de atingir metas, desenvolver competências, atingir fins, não necessariamente comprometidos com formação do sujeito. Sincronicamente, o neotecnismo se apresenta enquanto perspectiva que transforma o processo de ensino em um treinamento, visando uma melhor taxa de resultados, com foco na racionalização da produção e na eficiência. As empresas deixam de utilizar o termo “qualificação” para falar sobre “competências”, em sintonia com o ensino escolar. A partir de então, é dada mais importância ainda à produção, com o menor custo e investimento possível, o que passa a ser garantido pela função da escola, que é ressignificada, na mesma medida que a função do Estado. A primeira, ocupa-se de produzir os sujeitos “competentes”, ajustados às exigências do mercado, e o segundo, cumpre o papel de avaliar a qualidade do produto:

É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. (SAVIANI, 2011, p. 439).

Portanto, para Saviani (2011), as ideias pedagógicas no Brasil, especialmente após os anos de 1990, assumiram um caráter neoprodutivista, interligado com todo o contexto social capitalista a que está circunscrito. Esse aspecto neoprodutivista resulta no que o autor conceitua “pedagogia da exclusão”, ou seja, a determinação de que os sujeitos, ao não se qualificarem suficientemente, sequer conseguirão adentrar o mercado de trabalho. Pior ainda: a culpa por não ter obtido sucesso na conquista de um emprego é exclusivamente do sujeito - que não se esforçou o suficiente, fracassou. Dito de outra forma: ao indivíduo é imposta a condição de excluído e a única forma de escapar desta condição é especializar-se, capacitar-se, adaptar-se, tornar-se empregável, ajustar-se.

Referindo-se aos sujeitos excluídos do desenvolvimento capitalista, na obra *Escola e democracia* (1999), Saviani trata d“as teorias da educação e o problema da marginalidade”. Teorizando sobre ela, separa em dois grandes grupos as teorias educacionais: as Teorias Não-Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas. O primeiro grupo, subdivide-se em Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista e percebe a educação enquanto o milagre capaz de erradicar a marginalidade de nossa sociedade: “Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que

entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.” (SAVIANI, 1999, p. 15).

Num segundo grupo estão: a Teoria do Sistema Enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista, que concebem a educação enquanto reprodutora e legitimadora da marginalização: “Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.” (SAVIANI, 1999, p.15). Ao final, o autor propõe uma teoria crítica da educação, que deve ser defendida pelos “dominados” socialmente, em vista de uma possível mudança desse estado de coisas:

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1999, p. 42).

Especificamente a respeito da Pedagogia Nova, sob a ótica de Saviani (1999), cabe ressaltar seu aspecto “revolucionário” em relação à sua antecessora, a Pedagogia Tradicional. Isto porque, a primeira fundamenta-se na premissa de que a educação é a ferramenta necessária para equalizar a sociedade. Nesse sentido, a marginalidade não aparece mais como questão individual; o sujeito marginalizado não é mais o ignorante que não possui conhecimentos. Ele assume o papel do rejeitado, aquele que está à margem da sociedade. Essa perspectiva escolanovista, preocupa-se com estes “desajustados” pois entende a singularidade de cada indivíduo, defendendo a ideia de que os homens são fundamentalmente diferentes. À educação é atribuída a função de corrigir a marginalidade, incluir e ajustar o diferente, dando corpo à “unificação diferenciadora”:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1999, p. 20- 21).

Todavia, é evidente que os intentos da Pedagogia Nova fracassaram. Visto que, para desenvolver um ensino pautado nessa perspectiva, o espaço escolar

deveria ser alegre, colorido, movimentado, acolhedor; os professores deveriam desempenhar o papel de mediadores, balizando os alunos em suas próprias descobertas, na produção de conhecimentos através da interação com o meio; a aprendizagem deveria ser espontânea e oportunizada pelo âmbito escolar. No entanto, isso não se efetiva, especialmente por conta de todos os recursos e custos que esta escola implicaria. Os ideais escolanovistas permaneceram no ideário educacional, confundindo a prática pedagógica e ocasionando em uma maior exclusão, perpetuando o problema da marginalidade a que se pretendia resolver. Isto porque, ao não se preocupar com a sistematização dos conteúdos – em vista de promover uma escola não conteudista –, o ensino destinado às camadas populares fica aligeirado e esvaziado, ao passo que as escolas voltadas para a elite foram aprimoradas com os mais diversos conteúdos.

Dessa forma, recuperando o conceito de neoescolanovismo, entende-se que, apesar de suas novas roupagens, esse modelo de educação carrega em seu âmago essa essência “equalizadora”, e parece estar em consonância com a perpetuação da marginalidade, ainda que seu discurso se oponha a ela, conforme melhor explicitado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – OS RUMOS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Retomo a questão que norteia este trabalho, com o objetivo de trazer alguns artifícios concretos, presentes nos currículos oficiais educacionais, para esmiuçar a investigação sobre seus posicionamentos político-pedagógicos, a saber: “qual o sentido da formação/educação escolar dada pela orientação político pedagógica dos documentos oficiais que norteiam a elaboração do currículo das escolas municipais de Goiânia?” Esta questão se põe, principalmente após as reflexões de Newton Duarte (2008) e Moreira (1997), que expõem o caráter das *competências* no âmbito educacional, especialmente quando comparadas às proposições de Jacques Delors, no documento *Educação: um tesouro a descobrir* (1998). Ademais, os apontamentos de Saviani (1999), a respeito da percepção da marginalidade na área da educação, são demasiado enriquecedores para pensarmos a função atribuída à educação escolar, especialmente o que se refere aos ideais escolanovistas impregnados no ideário educacional brasileiro.

De acordo com Saviani (1999), a Pedagogia Nova, bem como suas novas roupagens, tem por premissa norteadora a construção de uma sociedade mais igualitária a partir da democracia liberal, de modo que cada cidadão trabalhador se ajuste à função que deve desempenhar na sociedade e uma educação para todos que respeite a hierarquia das classes dada pelo capitalismo. Ou seja, à educação cabe “[...] um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 1999, p. 16). Posto que, as políticas educacionais pós Constituição de 1988 possuem um caráter neoescolanovista, e que, portanto, possuem em seu cerne os mesmos ideais que Escola Nova postulava ainda na década de 1930, é possível afirmar que os documentos que definem diretrizes curriculares a nível nacional e municipal estão impregnados desta perspectiva da educação enquanto redentora e solucionadora dos problemas sociais.

Esta premissa pode ser objetivamente comprovada com uma rápida consulta à apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que denuncia como a função da educação é percebida: “Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.” (BRASIL, 2018, p. 05). Concomitantemente, Saviani (1999) ressalta o cunho

biopsicológico que esse modelo de educação possui, isto porque aparenta uma profunda preocupação com o sujeito marginalizado, mas não necessariamente com o motivo que leva este sujeito para a margem da sociedade. Nas palavras do autor:

Marginalizados são os "anormais", isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a "anormalidade" não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. (SAVIANI, 1999, p. 20).

Novamente, é possível confirmar essa afirmação por meio daquilo que BNCC define no tópico “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”. A saber: “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na *equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso). Ou seja, se reconhece e admite o pressuposto de que as pessoas ocupam posições diferentes na sociedade e que a educação deveria tornar essa desigualdade mais justa. Ainda, em outro parágrafo:

De forma particular, um planejamento com foco na *equidade* também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015). (BRASIL, 2018, p. 16, grifo nosso).

No entanto, não é apenas o currículo nacional que possui essa perspectiva. O Documento Curricular para a Educação Infantil da SME-Goiânia (DCEI SME-GO) expressa, em seu primeiro parágrafo, estar de acordo com a BNCC. Apesar de apresentar um posicionamento político e pedagógico mais explicitamente, se comparado à BNCC, o Documento demonstra estar paralelo às diretrizes nacionais, especialmente no que se refere aos fins educacionais à que se reporta. Ou seja, a finalidade da prática escolar é entendida nacional e municipalmente como a possibilidade de renovar o mundo: “[...] de modo a contemplar uma demanda de formação de sujeitos mais conscientes de suas próprias ações e capazes de intervir na realidade para torná-la mais justa e igualitária.” (GOIÂNIA, 2020, p. 10).

No entanto, a educação sob a promessa de equalização da sociedade, realiza o oposto: reafirma as desigualdades desta realidade, ao não assumir as contradições inerentes ao processo educativo. Não bastasse essa desvinculação da realidade, ao

propor a educação como ferramenta equalizadora da sociedade, dela é subtraído todo o caráter político e toda sua contradição é negada. Ora, ao propor um currículo que está pronto, é isso que se busca fazer: perpetuar a realidade educacional. O discurso de uma luta por equidade, se mantém no âmbito do moralismo e se afasta da estrutura que sustenta essa sociedade desigual. Uma pista: a educação escolar, firmada e reafirmando essa realidade ideológica, bárbara e desigual, não pode sanar as mazelas do mundo.

Nesse sentido, Moreira (1997), ao abordar a forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estão fundamentados, aponta para a ausência de ponderação sobre o feitiço dos currículos brasileiros. Para o autor, parece passar despercebido o fato de que a escola tem servido muito mais aos interesses de uma reafirmação dessa realidade, do que de fato com a alteração da estrutura social: “Como resultado, o processo educativo é despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural.” (MOREIRA, 1997, p. 95). Apesar de ter se referido aos PCNs, documento publicado há mais de 20 anos, a afirmação de Moreira permanece válida, se se investiga os documentos balizadores da educação atuais. Isto porque, além do idealismo neoescolanovista que ainda está presente no ideário educacional brasileiro, existe ainda uma antiga proposição que reafirma o processo educativo “neutro” e apolítico: o ensino por competências.

Saviani (2011), afirma que a caracterização do processo educativo a partir de competências, se deu pela primeira vez no Brasil na década de 1960, sob a luz do behaviorismo. Transmutando-se no seio das teorias pedagógicas mais aceitas, o conceito de competências assume, no atual cenário, o aspecto central da prática educativa. O desenvolvimento das competências, se traduz como o objetivo do ensino, com a mesma essência da Pedagogia Nova e sua proposta do “aprender a aprender”.

Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. (Saviani, 2011, p. 437).

Essa premissa se evidencia na objetividade. A BNCC, normativa que orienta a construção de todos os currículos nacionais, estrutura-se para assegurar as dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas por todos os partícipes da

educação escolar brasileira. Não haveria como ser diferente, visto que a própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) propõe um ensino a partir do desenvolvimento de competências. Paralelamente, o DCEI SME-GO reforça esse caminho, tendo em vista que assume a tradução das dez competências gerais nos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se) para a área da Educação Infantil. Ou seja, nem mesmo essa etapa inicial escapa do ensino por competências, ainda que sob outros nomes. De acordo com o Documento, os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento garantem à criança “[...] a possibilidade de desenvolver as competências gerais, mobilizando conhecimentos e procedimentos na resolução de situações problemas cotidianos.” (GOIÂNIA, 2020, p. 32).

Mas qual o intuito, efetivamente, desse ensino por competências? Em uma sociedade regida pelas constantes mudanças, é exigido do sujeito uma formação que seja fluida, adaptável, flexível, visto que as regras que regiam o mercado ontem, já não são as mesmas hoje. Para tanto, é mais válido que o processo educativo sirva para que o indivíduo aprenda a aprender, tornando-o apto para a liquidez do mundo do trabalho, em detrimento do aprendizado dos conhecimentos já sistematizados para a sua efetiva formação. Dessa forma, o ensino por competências visa ensinar um método, conforme aponta Duarte (2008):

[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. (DUARTE, 2008, p. 08)

Nesta afirmação, Duarte (2008) faz uma crítica ao posicionamento adotado por Piaget em uma conferência realizada em 1947, intitulada “O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade 'moderna’”. Nesta conferência, Piaget afirma que existe um problema em direcionar os estudantes para respostas prontas, ao invés de permitir que sejam descobertas no cotidiano escolar (Piaget apud Duarte, 2008). Em contrapartida, Duarte aponta que ensinar um método científico não é o problema em si; a problemática reside no que foi formulado no campo pedagógico a partir do posicionamento de Piaget, bem como no ideário educacional atual, na defesa do ensino por competências, por sobrepor os métodos aos conhecimentos já sistematizados. Ou seja, ignorar o conhecimento

produzido pela humanidade ao longo da história, em prol de uma maior adaptabilidade às demandas do mundo do trabalho nessa sociedade.

Ao fim e ao cabo, o comprometimento com o desenvolvimento de competências parece mesmo estar ligado aos interesses do mercado, ao propor um ensino escolar voltado para a aquisição de habilidades que tornem os sujeitos mais empregáveis. Conforme Saviani (2011) e seus apontamentos a respeito do que o autor nomeia *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. (SAVIANI, 2011, p. 431).

Nesse sentido, o sujeito está *naturalmente* excluído, e por via da aquisição de habilidades e competências passa a ter mais chances de ser inserido no mercado de trabalho. Se eventualmente não obtiver sucesso, a culpa recai inteiramente sobre os ombros desse sujeito. Desse modo, a vida não está garantida nesse sistema, haja vista que somente através do mundo trabalho os indivíduos podem assegurar sua existência. Adaptar-se a esse estado de coisas parece ser uma exigência dessa sociedade, em troca da possibilidade de garantir a vida. Em outras palavras, é como se socialmente – especificamente na sociedade brasileira – fosse dito ao sujeito: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Ou ainda “ajuste-se a qualquer custo, pois não há espaço para as diferenças indesejáveis”.

Portanto, ainda que os currículos afirmem seu comprometimento com a democracia, a equidade, a *construção* de uma sociedade mais justa, inversamente propõem a adaptação e conformação com o que está posto. O esforço para não mais repetir a “pedagogia tradicional”, que em tese ocupava-se da decoreba de conteúdos predefinidos, resulta em um aligeiramento do ensino. A premissa de uma melhoria na qualidade do ensino, por meio do enfoque no *como fazer* só se efetiva nas escolas que servem ao público de classes sociais mais altas, o que, ao fim e ao cabo, talvez nem seja de fato uma vantagem. De acordo com Saviani (1999), a Escola Nova “tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.” (p. 63). Portanto, ainda que os apontamentos escolanovistas trouxessem uma perspectiva centralizada no aluno, que se desenvolveria naturalmente em um espaço estimulante,

na prática isso não se efetivou, em vista da estrutura material, por vezes precária, das escolas destinadas às camadas populares.

Ademais, cabe a investigação de uma interessante proposição que o DCEI SME-GO apresenta: a ideia de um “currículo em construção”. Segundo o Documento, esta prerrogativa está de acordo com a proposta político-pedagógica denominada *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), que propõe um “currículo em construção”, em vista de ser flexível e atender às demandas particulares de cada turma da Educação Infantil:

Buscamos, portanto, propor um *currículo que garanta o lugar dos conhecimentos, da aprendizagem e do desenvolvimento, das vivências e experiências em atividades enriquecedoras e significativas, em que as brincadeiras e as interações sejam os eixos de todas as ações*, permeando o trabalho realizado nessa primeira etapa da Educação Básica. (GOIÂNIA, 2014, p. 64, grifo do autor).

Para tanto, o DCEI SME-GO fundamenta-se em dois pilares – conforme detalhado no capítulo 2 deste trabalho: Articulação; e Amplificação, diversificação e complexificação. O primeiro, diz da relação entre os saberes da criança e o patrimônio humano já estabelecido. O segundo, do percurso metodológico a ser seguido, no caminho da produção de conhecimentos. Disto, assinalam-se dois pontos: o primeiro, a respeito de como esse “currículo em construção” pode ser percebido; o segundo, em relação à linearidade do ensino que os dois pilares revelam.

No que se refere ao primeiro ponto, assumir um currículo em construção, é o mesmo que dizer que este currículo está “em aberto”; ou ainda, que aceita contribuições, sejam dos professores da educação básica, da comunidade escolar, dos familiares ou mesmo das crianças. Fato é que a contribuição parece ser bem-vinda. No entanto, uma pergunta surge dessa constatação: para que servem estas contribuições? Com efeito, a participação da comunidade é extremamente relevante, mas esta participação aparenta ser uma cooperação com aquilo que é postulado pelos currículos e conseqüente pelas escolas. Isto pode ser observado a partir dos trechos retirados do DCEI SME-GO (2020) a seguir: “Concebido dessa forma, o currículo em construção só se materializa no cotidiano da instituição educacional, por meio da efetiva participação das crianças e dos adultos, famílias e professores(as) no processo educacional.” (GOIÂNIA, 2020, p. 16); “Na SME, as famílias participam da elaboração do currículo no momento em que a instituição educacional realiza, no início de cada

ano, o *diagnóstico* do perfil social, político e econômico da comunidade atendida.” (GOIÂNIA, 2020, p. 17, grifo nosso);

Possibilitar a participação das famílias e das crianças na construção do currículo é, antes de tudo, uma função da Educação Infantil e consiste num desafio, pois compartilhar essa construção demanda um(a) professor(a) que tenha autonomia e sólida formação teórica para, a partir do que apresentam em termos de necessidades, interesses e curiosidades, *articular essas demandas com o que está posto, nacionalmente*, no que diz respeito às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas, ampliando, diversificando e complexificando os conhecimentos das crianças. (GOIÂNIA, 2020, p. 17, grifo nosso).

Ou seja, o currículo apresenta suas propostas e toda a comunidade contribui de forma que estas proposições se tornem o mais viáveis e efetivas quanto possível. Duarte (2008) atenta para o fato de que essa participação nada mais é do que uma sondagem, pois conhecendo melhor a realidade de cada instituição escolar, mais fácil será o processo de adaptação do currículo ao contexto e do contexto ao currículo. Nas palavras de Duarte (2008):

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor *quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos*. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: *essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social*, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (p. 12, grifos nossos).

Quanto ao segundo ponto, é perceptível que os currículos educacionais respondem a uma lógica de construção de conhecimentos, partindo do pressuposto de que aquilo que é mais fácil deve ser ensinado primeiro, como pré requisito daquilo que é mais difícil. Dessa forma, a ideia de ampliar, complexificar e diversificar denuncia novamente o comprometimento da instância escolar com o desenvolvimento de um método – aprender a aprender; além disso, concebe o processo de ensino como linear, de certo modo, remete aos resquícios behavioristas no ideário pedagógico brasileiro. Moreira (1997), associa esse modelo de educação com uma árvore, que se enraiza e cresce se complexificando, até atingir as flores e os frutos. Assim como uma árvore é fixa e cresce em um sentido pré definido, os currículos, propostos do modo como estão, apontam para um caminho “[...] único, linear e hierarquizado no processo de conhecer.” (MOREIRA, 1997, p. 100). A problemática dessa perspectiva talvez esteja no fato de que a Educação Infantil, primeira etapa do

ensino, obedece, assim como as demais etapas, um currículo prescritivo. Os tais *Direitos de Aprendizagem*, possuem, em sua essência, o mesmo sentido que as competências: desenvolver habilidades para melhor adaptar-se à essa realidade. Nesse sentido, cabe dizer que essa proposta de ensino está alinhada ao propósito da ideologia: produzir a falsa consciência para impedir a exposição da realidade como ela realmente é; produzir a ideia de que as coisas são como são e que não há explicação mais lógica para isso do que a naturalidade de tudo o que ocorre; perpetua a ideia de que a desigualdade, a violência e a barbárie são inerentes ao ser humano, o que impossibilita o pensamento crítico a respeito da estrutura da sociedade, e conseqüentemente, a mudança dessa estrutura. É afirmada uma harmonia em uma sociedade antagônica.

Outrossim, quanto à perspectiva pedagógica especificamente, cabe dizer que está alinhada à concepção do construtivismo, visto que caracteriza o conhecimento a partir das premissas de “crescimento”, “desenvolvimento”, “construção”, etc. Além disso, a proposta de “Campos de Experiências”, denuncia a ótica construtivista, ao propor que naturalmente as crianças *constroem* conhecimentos, se o ambiente for propício e adaptado para tal. O DCEI SME-GO define estes Campos como grandes grupos que relacionam as áreas do conhecimento, aproximando-as conforme sua afinidade (GOIÂNIA, 2020). Seriam, portanto, como as conhecidas disciplinas, presentes nas demais etapas de ensino, diferenciando-se destas por amparar-se no pressuposto de que não estão postos “conteúdos” para a Educação Infantil, apenas Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento. Portanto, os campos de experiência concebem a educação escolar como o espaço que deve dar lugar para o desenvolvimento da criança por si mesma; espaço que proporciona a produção de sua própria cultura, e não necessariamente apropriação da cultura à que a criança está circunscrita. Isoladamente, produzir cultura não é um problema em si, mas parece um intento perigoso, quando denota sobreposição aos conhecimentos já sistematizados e o acesso ao patrimônio humano. Ou seja, essa perspectiva, parece alinhada com aquilo que é posto pela Indústria Cultural, ao atribuir esse caráter de constante novidade.

O referencial teórico do Documento, portanto, está bem explícito, e se traduz declaradamente ao definir como eixos a interação e a brincadeira, em vista do “[...] desenvolvimento das funções psicológicas superiores – atenção voluntária, percepção, memória, pensamento.” (GOIÂNIA, 2020, p. 22). O foco do processo

educativo, ainda que proponha ser diferente da pedagogia tradicional, ainda que se promova como inovador, permanece com vistas a apresentar resultados. Ou seja, o intuito da prática educativa é a aquisição de capacidades específicas, de competências e habilidades. O sucesso. Desta forma, o Documento, ao eleger a teoria vigotskiana¹⁴ e elementos como *interação, brincadeira, vivências, experiências e afetividade*, demonstra um aspecto psicologizante de educação, que foi atribuída aos postulados de Vigotski, o que ocorreu em vista de uma apropriação de sua teoria. Isto é, os critérios psicológicos são mais relevantes para a elaboração do currículo do que de fato os conhecimentos sistematizados, uma característica do neoescolanovismo. As capacidades, competências e habilidades são norteadoras da prática educativa, e a aquisição – ou não – dessas categorias parece ser a forma de avaliar a qualidade do ensino. Assim sendo, esse modelo curricular aparenta ser uma verdadeira *pedagogia psicológica* (MOREIRA, 1997).

Diante destas ponderações, para finalizar, põe-se a seguinte questão: qual o sentido da educação, tanto especificamente em seu caráter escolar, quanto como formação humana, proposto nesses documentos oficiais?

Ora, todos os currículos analisados apresentam uma mesma característica intrigante: a escola como solucionadora das mazelas do mundo capitalista. E mais, a negação da contradição presente no campo educacional. As profundas desigualdades são percebidas como meros desvios da regra que podem, e com certeza serão resolvidas a partir do vigoroso empenho de toda a comunidade escolar. Ou seja, da educação, instância privilegiada para a atividade do pensar, está sendo furtada a possibilidade de refletir sobre essa sociedade desigual e bárbara. O caráter contraditório inerente à educação é encoberto pelo véu da ideologia.

Todavia, Saviani (1999), ao delinear as *Pedagogias Crítico-Reprodutivistas*, aponta para a necessidade de ir além da descrição desse estado de coisas. Ou seja, é fato que a educação, em certa medida, serve aos interesses dos grupos dominantes, do mercado, do capital, da ideologia, etc. No entanto, fixar-se nesse aspecto da educação é limitar-se à conformação e à reafirmação, posto que essa instância formativa é contraditória e, portanto, pode propiciar a crítica, o esforço pela razão, a

¹⁴ Importante ressaltar que esses aspectos não correspondem necessariamente aos postulados originais de Vigotski. Assim como Piaget, suas proposições passaram a ser incorporadas socialmente e às suas teorias, foram atribuídos outros aspectos, ao longo dos anos, conforme o movimento da sociedade, especialmente no âmbito educacional.

escola, da educação, posto que está circunscrita à uma realidade limitante. Apesar de necessárias, reformas pedagógicas não irão solucionar todos os problemas sociais humanos, e é preciso reconhecer este fato. Nas palavras de Adorno (2005):

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2005, p. 2).

Portanto, se a função do pensamento é ocupar-se da crítica; se a educação é campo privilegiado para a atividade do pensar, logo, a principal função atribuída à educação deveria ser esta: a de comprometer-se com a razão a partir da negação da opinião, tomando a crítica como função do pensamento. (ADORNO, 1995b)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura e sistematização dos documentos propostos, percebe-se que todos apontam, em maior ou menor grau para uma mesma direção político-pedagógica: a de conformação, preparação e ajustamento da criança para a sociedade de classes do mundo capitalista. Não que de fato esse seja um problema – o de preparar o indivíduo para a sociedade à está circunscrito – no entanto, o fato de todos os currículos educacionais proporem uma mesma perspectiva de conformação, adaptação e reafirmação da ideologia que rege a sociedade, me parece um perigo. Isto porque, ao entendermos as contradições inerentes à essa sociedade ideológica e desigual, compreendemos a problemática de reafirmá-la. Esta realidade não é perfeita, imutável e blindada de julgamentos, pelo contrário, é repleta de contradições – e é natural que assim o seja – e essas contradições deveriam estar evidentes, ao invés de cobertas sob o véu da justificação do capital. Ou seja, o perigo mora na negação da desigualdade e da barbárie que permeia, quiçá também sustenta, a realidade.

Nesse sentido, apresenta-se a necessidade de uma educação emancipadora, uma vez que somente por meio de um sujeito emancipado é que se faz a possibilidade da crítica, e com ela, a possibilidade da produção de uma sociedade menos bárbara, visto que para Adorno (1995b), “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (p. 142).

Paralelamente, Saviani (1999) ao delinear a pedagogia enquanto *Prática social*, aponta para a relevância de ocupar a educação escolar com a tarefa de resistência à reafirmação dessa realidade bárbara e desigual, por meio da articulação da pedagogia e os interesses do povo. Desse modo, “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 1999, 81). Ou seja, assumir que a democracia não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada, atentar-se para o uso da razão, ocupar-se da crítica a esse estado de coisas, rumar para a produção de uma consciência verdadeira, parece ser o caminho para uma possível mudança.

A única forma de alcançarmos uma democracia plena, ou chegarmos o mais próximo disto, é o estabelecimento ou tentativa de estabelecimento, de uma educação emancipatória, paralela a uma realidade que se compromete com esse mesmo

objetivo. A educação, enquanto instância de formação humana, possui um espaço privilegiado para essa atividade, e deve sim ser ocupada por perspectivas emancipatórias, democráticas, politicamente afirmando aquilo que se pretende construir.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: Theodor W. Adorno. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.

ADORNO, T. W. Educação – para quê?. In: Theodor W. Adorno. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.

ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. In: Theodor W. Adorno. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 155-168.

ADORNO, T. W. Opinión, locura, sociedad. In: Theodor W. Adorno. **Intervenciones: nueve modelos de crítica**. Tradução Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Ávila, 1969. p. 137-160.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão, Porto Velho/RO, v. XIII, n. 191, ano IV, p. 1-19, maio/ago. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Mec, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa As Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2022.

CROCHÍK, J. L. Razão, consciência e ideologia: algumas notas. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 176-195, 2007. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v12i22p176-195. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46024>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DELORS, J. (org.) 1998. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC/Unesco.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1º ed., 1º reimpressão - Campinas: Autores Associados, 2008.

FERRARI, M. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. **Nova Escola**, 2008a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 30 mar. 2022

FERRARI, M. B. F. Skinner, o cientista do comportamento e do aprendizado. **Nova Escola**, 2008b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>. Acesso em: 30 mar. 2022

GOIÂNIA. **Documento Curricular da Educação Infantil**: da secretaria municipal de educação e esporte de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, 2020.

GOIÂNIA. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, 2014.

GOIÁS. **Documento Curricular para GOIÁS - Ampliado**. Goiânia: Governo de Goiás, 2019. Disponível em: <https://avaundimego.com/wp-content/uploads/2020/05/DC-GO-Ampliado-Vol-I-1-1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Ideologia. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Temas básicos da sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix. 1978.

MEC. **Conheça o IDEB**. Ministério da Educação. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos De Pesquisa**, nº 100, 93–107, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/770>. Acesso em: 25 set. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

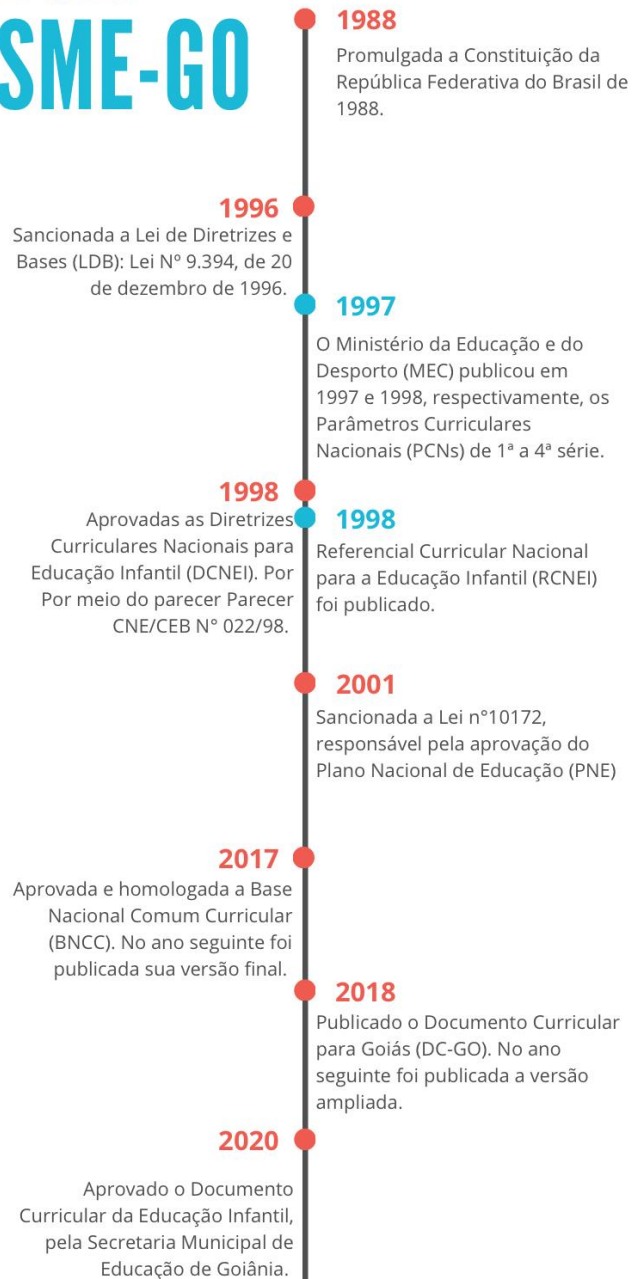
SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

APÊNDICE A – LINHA DO TEMPO

LINHA DO TEMPO

DCEI SME-GO

Aqui está um breve histórico dos marcos que guiaram a criação do Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.



LEGENDA

- Documento normativo.
- Documento não normativo.

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO A – AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA NOVA BNCC

<p>1. Conhecimento Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.</p> 	<p>10. Responsabilidade e Cidadania Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</p> 
<p>2. Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.</p> 	<p>9. Empatia e Cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.</p> 
<p>3. Repertório cultural Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.</p> 	<p>8. Autoconhecimento e autocuidado Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.</p> 
<p>4. Comunicação Utilizar diferentes linguagens.</p> 	<p>7. Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.</p> 
<p>5. Cultura Digital Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.</p> 	<p>6. Trabalho e Projeto de Vida Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.</p> 

Fonte: disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>