ADÃO APARECIDO MOLINA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INFÂNCIA E LINGUAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS HISTÓRICAS DE MARX E VYGOTSKY

MARINGÁ

2004

ADÃO APARECIDO MOLINA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INFÂNCIA E LINGUAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS HISTÓRICAS DE MARX E VYGOTSKY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª. Drª. Ângela Mara de Barros Lara.

MARINGÁ

2004

ADÃO APARECIDO MOLINA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INFÂNCIA E LINGUAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS HISTÓRICAS DE MARX E VYGOTSKY

Aprovada em 02/03/2004

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

_____

Profª. Drª. Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora - UEM)

_____

Profª. Drª. Marieta Lúcia Machado Nicolau - USP

_____

Profª. Drª. Áurea Maria Paes Leme Goulart - UEM

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu serenidade e paz para desenvolver esta pesquisa.

À professora Drª. Marieta Lúcia Machado Nicolau, que tão gentilmente aceitou o convite para participar de minha Banca de Qualificação e Defesa, deslocando-se de tão longe para trazer-nos sua valiosa contribuição.

À professora Drª. Áurea Maria Paes Leme Goulart, membro da banca examinadora, sempre tão simpática e prestativa que muito contribuiu com materiais e sugestões para o aprofundamento do tema discutido.

Ao professor Dr. Cézar de Alencar Arnaut de Toledo, que participou na banca de qualificação, pelas sugestões e idéias no sentido de ampliar a qualidade do texto apresentado.

À professora Drª. Ângela Mara de Barros Lara, orientadora e grande amiga, que mostrou-me o caminho a ser trilhado no difícil mundo da produção científica. Mais do que encorajar-me, ela me fez acreditar na capacidade de superar desafios.

Aos professores do Mestrado, principalmente àqueles que ministraram as disciplinas de Fundamentos da Educação que cursei no Programa no ano letivo de 2002.

Aos funcionários da secretaria do PPE, Hugo e Márcia, sempre atenciosos e prestativos, prontos para nos auxiliar no encaminhamento das exigências do Programa.

Aos alunos do Mestrado com quem cursei as disciplinas durante o período letivo, principalmente à Shirlene e à Mara com quem dividi minhas ansiedades e preocupações.

Ao CNPq por ter me concedido um ano de bolsa para desenvolver minha pesquisa.

Ao grande amigo Bruhmer Cesar Forone Canonice, mais do que um amigo, um irmão precioso com quem pude contar em momentos difíceis de minha vida.

Ao amigo Nelson Luiz Batista de Oliveira, que me incentivou e me encorajou a tomar uma decisão e investir numa carreira acadêmica.

Ao amigo Antonio Landim pela devotada amizade de algumas décadas.

À Sonia Maria Rodrigues Salgueiro, que sempre esteve presente em muitos momentos de minha vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À memória de meus pais, Benedito Molina e Maria Olívia, que me concederam a vida e que infelizmente não estão mais entre nós para partilharem desta conquista.

Aos meus queridos irmãos: Cleonice, Antonio, Eva e Marino. Pessoas que prezo muito e com quem divido esta alegria.

Aos meus amados sobrinhos: Ricardo André, Izabela, Paulo Henrique, Rafael Augusto, Fernando César, Ana Carolina e Gabriel.

Aos meus cunhados: Paulo Afonso, João e Abigail.

“O homem é, no sentido mais literal, um zoon politikon, não apenas um animal sociável mas um animal que só pode isolar-se na sociedade”

(KARL MARX. Introdução à Crítica da Economia Política).

“A linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens”

(MARX e ENGELS. A Ideologia Alemã).

RESUMO

Este trabalho discute o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Políticas Educacionais da década de 90, final do século XX. O Referencial é um documento de caráter pedagógico, publicado pelo MEC/SEF em 1998, e distribuído às escolas de Educação Infantil credenciadas no país. Questionando a utilização das obras de Vygotsky, na elaboração desse documento, definimos como objeto de nossa análise seu conteúdo de linguagem proposto como trabalho didático para crianças de 4 a 6 anos. A apropriação da teoria de Vygotsky pelas políticas neoliberais e sua incorporação às propostas educacionais atuais têm sido motivo de reflexões acerca de sua utilização de forma ideológica pelo sistema através de sua junção a autores de concepções teóricas que concebem o aprendizado por meio de interações sociais. Na década de 90, a partir das discussões em eventos e agendas internacionais, a educação e a infância passaram a ser foco das atenções dos governantes e, conseqüentemente, das políticas públicas. Para esclarecer a totalidade em que aparecem essas questões e mostrar as contradições presentes no processo de produção material da vida humana, dividimos o trabalho em três momentos. O primeiro capítulo trata exclusivamente das Políticas públicas para a educação e a infância no Brasil, na década de 90, dando ênfase à redefinição do papel do Estado nessas políticas. Os documentos utilizados no período caracterizam a Educação Básica como importante na formação do cidadão e na definição de seu papel na modernidade e no novo mercado de trabalho globalizado. A criança, nos documentos, passa a ser legalmente constituída como cidadã de direitos, fazendo parte das políticas destinadas a atender suas necessidades nas instituições de educação infantil. Entretanto, nesse período, há uma priorização de investimentos no ensino fundamental, desconsiderando as políticas para a educação infantil e para o ensino médio que também compõem a educação básica. No segundo capítulo, apresentamos as sínteses das obras de Marx que serviram para fundamentar a concepção materialista da história e desenvolver o método dialético e científico que permite a compreensão das contradições presentes na sociedade capitalista e de Vygotsky, que se utilizou da mesma filosofia e metodologia para fundamentar a teoria histórico-cultural da psique humana. No terceiro capítulo, fundamentamos a linguagem nessa teoria mostrando que ela não pode ser separada do contexto onde os homens desenvolvem entre si as relações de produção de sua existência. Ressaltamos, nesse capítulo, a importância da linguagem no aprendizado e no desenvolvimento infantil e analisamos a concepção de linguagem proposta no Referencial. A análise mostrou que existe uma utilização de parte das idéias de Vygotsky. Entretanto, sua teoria é desconsiderada. Ele é visto como um autor construtivista. Essa apropriação de parte de suas idéias caracteriza uma ressignificação de conteúdos e uma utilização ideológica de sua teoria no sentido de representar que o documento fundamenta uma educação que possibilita a superação da alienação do homem pelo próprio homem na hierarquia social. A análise apontou, ainda, na proposta didática com a linguagem falada e escrita, no Referencial, uma proximidade com as teorias da lingüística interacionista, aproximando a educação infantil daquilo que é trabalhado em séries mais avançadas do ensino fundamental.

Palavras-chave: Estado e educação; Políticas educacionais; Infância; Linguagem.

ABSTRACT

This study discusses the National Curricular Referential document concerning the Infantile Education inserted in the Educational Policies context from the 90th decade, end of the 20th century. This is a document of pedagogic character published by MEC/SEF in 1998 and distributed to the Infantile Education schools recognized all over the country. Discussing the use of Vygostsky's studies in the elaboration of such document, we defined its language content suggested as a didactic work for 4-6-year-old children as our object of analysis. The appropriation of Vygotsky's theory by the neoliberal policies and its incorporation to the current educational proposals has been a reason of reflection concerning its use in an ideological way by the system, joining the authors of theoretical conceptions that understand learning as social interactions. During the 90th decade, based on the discussions in events and international calendars, education and childhood became the focus of the government attention and, consequently, of the public policies. Aiming at both clarifying the totality in which these questions appear and showing the contradictions in the material production process of the human life, we divided the study in three moments. The first chapter exclusively shows the public policies for the education and childhood in Brazil during the 90th decade, emphasizing the redefinition of the State role in these policies. The documents used in this period characterize the Basic Education as an important element concerning both the citizen education and the definition of its role in the modernity and in the new globalized market. The children, in the documents, began to be legally constituted as citizens with rights, being part of the policies destined to attend their necessities concerning the infantile education institutions. However, in that period, there was a priority of investments on the fundamental teaching, disrespecting the policies for both the infantile education and the medium teaching that is also part of the basic education. In the second chapter, we presented the synthesis of Marx's studies to base the history materialistic conception and to develop the dialectic and scientific method that allows to understanding the contradictions seen in both the capitalist society and in Vygostsky, who used the same philosophy and methodology to base the historical-cultural theory of the human psyche. In the third chapter, we based the language in this theory showing that it can not be separated from the context where men develop their existence production relations concerning each other. In this chapter we pointed out the importance of the language considering the infantile learning and development, and we analyzed the language conception suggested in the Referential document. The analysis showed that part of Vygotsky's ideas is used. However, his theory is not considered. He is seen as a constructivist author. This appropriation of part of his ideas characterizes a resignification of contents and an ideological use of his theory in the sense of representing that the document bases an education that allows the overcome of the human beings alienation in the social hierarchy. Concerning the didactic proposal with the spoken and written language, in the Referential document, the analysis still pointed out a proximity with the interactionist linguistics theories, approximating the infantile education of what is seen in the more advanced series of the fundamental teaching.

Key-words: State and education; educational policies; childhood; language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL 17

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL 23

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL 46

3 REFERENCIAL TEÓRICO: MARX E VYGOTSKY 61

3.1 KARL MARX: CATEGORIAS HISTÓRICAS 61

3.2 LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY: CATEGORIAS HISTÓRICAS 85

3.3 SÍNTESE CONCEITUAL 104

4 A LINGUAGEM NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI): LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL 108

4.1 A LINGUAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 108

4.2. O RCNEI: SUA VISÃO DE LINGUAGEM 120

4.3 ANÁLISE DA LINGUAGEM DO RCNEI SOB A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 125

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 134

REFERÊNCIAS 138

ANEXOS 145

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Políticas Educacionais da década de 90, final do século XX. O Referencial faz parte das políticas públicas para a infância no Brasil e é um documento de caráter pedagógico, publicado em 1998 pelo MEC[1]/SEF[2] e distribuído a todas as escolas de Educação Infantil credenciadas no país.

Questionando a utilização das obras de Vygotsky[3] na elaboração do Referencial, definimos como objeto de nossa análise o conteúdo de linguagem proposto, no documento, como trabalho didático para crianças de 04 a 06 anos na pré-escola. A apropriação da teoria de Vygotsky pelas políticas neoliberais e pós-modernas e sua incorporação às propostas educacionais atuais têm sido motivo de muitas reflexões. Existem críticas acerca da utilização desse autor e de suas obras de forma ideológica, pelo sistema, através da junção de sua teoria a autores de concepções teóricas diferentes, principalmente àqueles que concebem o aprendizado por meio das interações sociais.

A visão teórico-metodológica que sustenta os pressupostos de nossa análise está pautada na concepção materialista da história, na qual uma sociedade só pode ser conhecida na sua totalidade a partir de seu modo de produção, ou seja, a partir do modo como os homens se organizam socialmente para produzirem sua vida material. Através dessa organização de base econômica, nascem, também, a organização política, cultural e ideológica.

A política é o conjunto dos mecanismos reguladores da totalidade social. Dessa forma, todas as sociedades são políticas e a política está sempre ligada ao modo de produção de cada sociedade. O progresso das forças produtivas traduz-se por uma diferenciação social cada vez mais acentuada. A partir da organização e da divisão social do trabalho, estabelecem-se distinções sociais que tomam a forma de desigualdades entre os indivíduos e os grupos.

---

[1] Ministério da Educação e do Desporto.

[2] Secretaria de Educação Fundamental.

[3] O nome do autor aparece escrito de diferentes formas, dependendo dos tradutores ou intérpretes de suas obras. Optamos por utilizar a forma Vygotsky, a mais comumente encontrada nas traduções. Entretanto, o leitor poderá encontrar, neste texto, pequenas exceções nas quais mantivemos, em algumas citações ou notas, a grafia utilizada no texto original citado.

Conseqüentemente, quanto mais complexas se tornam as relações sociais, mais complexas se tornam as organizações políticas.

Não há separação entre o trabalho e a cultura, o trabalho e o prazer, mas todos os homens procuram explicar o mundo em que vivem. E a maneira pela qual constróem essa explicação varia de época para época. As idéias que os homens produzem, as explicações do mundo que elaboram estão ligadas a sua atividade material e à maneira pela qual se organizam para sobreviver na sua relação com outros homens.

Marx e Engels (1984, p. 36) afirmam:

> A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc.

Portanto, é impossível falar em educação e infância fora de um contexto socioeconômico. Para tanto, faz-se necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, através das ações do governo para a manutenção ou preservação dos interesses políticos num mundo cada vez mais globalizado. Nesse sentido, é importante discutir o papel do Estado na sociedade capitalista, explicitando suas funções, para esclarecer por que existem políticas públicas e a quê são destinadas numa sociedade democrática e neoliberal.

Os desafios gerados pela globalização[4] às forças políticas estabelecem novos paradigmas em todos os setores da sociedade, inclusive na educação escolar que, pela legislação, "[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (LDB 9394/96, Título I , § 2º). Para Ianni (1997, p.03), a globalização exerce, hoje, grande influência em todos os setores nacionais desafiando radicalmente a política enquanto prática e teoria.

[4] Nesta pesquisa, refere-se às influências que os países dominantes, no âmbito do capitalismo, através de órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) exercem na economia e nas políticas dos países em desenvolvimento que necessitam de recursos financeiros para investimentos nos mais diferentes setores da sociedade, como nos transportes, na saúde, na habitação e, sobretudo, na educação (Veja-se: Ianni, 1997).

Entre as categorias do pensamento político que parecem desafiadas pelos dilemas e horizontes que se abrem com a globalização, estão: sociedade civil, Estado, partido político, sindicato, movimento social, opinião pública, povo, classe social, cidadania, soberania e hegemonia, entre outras.

Essas categorias que representam as ciências sociais foram elaboradas com base na sociedade nacional. Por isso sofrem com as novas exigências impostas pela sociedade mundial. Por esse motivo há uma crise do Estado-Nação, porque a "[...] transnacionalização[5] da economia não só reorienta como reduz a capacidade decisória do governo nacional" (Id., Ibid., p.03). Nesse cenário, envolto pelos dilemas da globalização, encontram-se as políticas públicas para a educação e para a infância que no âmbito dos regimes democráticos devem privilegiar as adaptações ao novo modelo globalizado de acumulação do capital.

As políticas públicas sociais são implementadas pelo Estado e têm como objetivo diminuir as desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico nas relações entre capital e trabalho. Entendendo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como parte das políticas que são destinadas a cuidar e educar as crianças nas instituições de educação infantil, resolvemos analisar o conteúdo de linguagem proposto pelo Referencial para crianças de 4 a 6 anos, através da teoria histórico-cultural criada por Vygotsky e seus colaboradores, fundamentada na filosofia do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels.

Portanto, o nosso objeto de estudo, neste trabalho, é o programa de linguagem proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e então perguntamos: Quais as concepções teóricas que fundamentam o conteúdo de linguagem proposto no Referencial? Como as obras de Vygotsky e sua teoria histórico-cultural aparecem nesse documento?

Entendemos que, para um bom desempenho nas atividades propostas pelo Referencial Curricular no ensino e no desenvolvimento da linguagem na criança, os profissionais da área devem estar preparados, principalmente, para compreender o teor da proposta pedagógica com a qual irão trabalhar com as crianças, porque possuem um papel fundamental nesse processo. A criança, operando a realidade sozinha, fora da escola, não teria o mesmo

[5] Influências das forças externas, do capital internacional (Cf. globalização) em oposição às forças internas, ocasionando a "[...] desregulação da economia, privatização das empresas produtivas estatais, abertura de mercados, reforma dos sistemas de previdência social, saúde, educação, etc." (Ianni, 1997, p. 03).

desenvolvimento; o professor funciona como mediador criando zonas de desenvolvimento proximal[6] para a criação dos sentidos e da realidade pela criança.

Dessa forma, este estudo pretende trazer algumas discussões que sirvam de contribuição para que os profissionais envolvidos com a Educação Infantil possam ter uma consciência crítica e transformadora com a compreensão da realidade de seu tempo, valorizando a formação histórica, empenhando-se no trabalho, assumindo o compromisso de preparar a criança para ser iniciada na alfabetização e na formação de sua cidadania, capaz de entender de forma crítica as diferenças que se estabelecem no âmbito das relações sociais numa sociedade de classes com interesses antagônicos.

O estudo se desenvolve a partir de pesquisa documental e bibliográfica e está dividido em três momentos. O primeiro capítulo (item 2) contempla uma discussão sobre as políticas públicas para a educação e a infância no Brasil a partir das transformações sociais em curso na década de 90. Nesse momento, o país atravessa um período de transição para a democracia e ao mesmo tempo está se preparando para o ajuste neoliberal, imposto pelo capital internacional, redefinindo o papel do Estado em relação à economia e à política do livre mercado.

Nesse capítulo, partimos do pressuposto de que as políticas educacionais, no período, vieram marcadas pela crescente onda da globalização e do neoliberalismo, que influenciaram a economia e a política dos países em desenvolvimento. As políticas públicas sociais, entre elas as políticas educacionais, são determinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. É nesse contexto reformador que surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a partir da série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja proposta de trabalho evidencia uma certa consonância com as propostas neoliberais de educação[7].

---

[6] Para compreender a zona de desenvolvimento proximal é preciso determinar dois níveis de desenvolvimento na criança. Primeiro o nível de desenvolvimento real, que representa as funções mentais da criança já completas, capacitando-a para realizar sozinha operações mentais. O segundo, é o nível de desenvolvimento potencial, que seria aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de outra criança. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança.

[7] Ver: DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 71-90. No segundo capítulo dessa obra o autor procura evidenciar que o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCNs é o universo neoliberal e pós-moderno.

Para a realização dessas discussões foram utilizados documentos como a Constituição Federal (1988); a LDB 9.394 (1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); o Parecer da ANPEd sobre o Referencial (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001). Esses documentos serviram de suporte para discutir a legalidade dos direitos sociais e educacionais, adquiridos pelos cidadãos, que, embora garantidos pela legislação, nem sempre são apropriados por todos.

Além dos documentos acima citados, foram pesquisados nesse capítulo os seguintes autores: GRAMSCI (1984; 1980); GRUPPI (1978); HÖFLING (2001); IANNI (1997); MARX E ENGELS (1984); BOURDIEU (1996); LOCKE (1998; 1982); SMITH (1983); FRIEDMAN (1988); BERNHARD (1988); SILVA (2002); FONSECA (1996); SOARES (2002); HIDALGO e SILVA (2001); VIEIRA (2001); TAVARES & FIORI (1993); SILVA, MEDEIROS, VIANA (2000); BATISTA (1994); ARELARO (2000); VIEIRA (2000); SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA (2002); CUNHA (1991); BERNARD e COLLI (1998); KRAMER (1996); NASCIMENTO (2003); CERISARA (2002); KUHLMANN JR. (1999); ROSEMBERG (2002); ROSSETTI-FERREIRA, RAMON, SILVA (2002); Ivan VALENTE (2001); DEMO (2000); ARAÚJO (2002).

A maioria dos autores citados, através de seus postulados, reforçam a nossa tese de que as políticas educacionais do período são fortemente influenciadas pelas estratégias do livre mercado sob a idéia defendida pelos organismos multilaterais, emprestadores de dinheiro para os países pobres, caracterizando-se, muitas vezes, como estratégias políticas governamentais.

O segundo capítulo (item 3) apresenta, no primeiro tópico, um referencial teórico sobre as obras “A ideologia Alemã (1984)” e “Manifesto do Partido Comunista (1998)”, de Marx e Engels; “Crítica da Economia Política (1983)” e “O Capital (1982)”, de Marx. Dessas obras são extraídas as leis e as categorias deixadas por esses autores fundamentadas na concepção materialista da história. Essas categorias que representam o materialismo histórico servem de base para estruturar a análise nas pesquisas sociais e explicar as contradições presentes na totalidade da sociedade capitalista.

O segundo tópico do capítulo apresenta um referencial sobre as obras de Vygotsky: “Teoria e Método em Psicologia (1996)”; “A formação social da mente (1989)”; “Pensamento e

Linguagem (1982)". As duas últimas obras aparecem elencadas na bibliografia utilizada para a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Junto a elas, no Referencial, estão obras de diferentes autores, lingüistas, filósofos, psicólogos, pedagogos, entre outros, de concepções teóricas variadas.

A idéia que defendemos nesse capítulo é a de que Vygotsky é um autor materialista. Ao tentar mostrar a origem histórica da consciência humana, o autor fundamentou a teoria da sua psicologia histórico-cultural na filosofia e na metodologia do materialismo histórico e dialético. Vygotsky buscava a formação de um novo homem, tentando criar a consciência do homem socialista, num momento em que era necessário superar as contradições sociais do antigo regime capitalista, existentes na nova sociedade que se constituiu a partir da Revolução Socialista de 1917, na Rússia. O autor introduziu o historicismo na psique humana afirmando a possibilidade da transformação social pela ação humana. Dessa forma, não pode ser utilizado numa proposta de trabalho, cujas concepções teórico-metodológicas não possuem como fundamento as categorias materialistas[8].

O terceiro e último capítulo (item 4) fundamenta a linguagem na teoria histórico-cultural, discorrendo sobre a natureza histórica da consciência humana, prevalecendo a idéia de que a linguagem não pode ser separada da consciência, do pensamento e das relações de trabalho, isto é, da atividade prática que possibilita a produção e a reprodução da vida material dos homens.

Através de uma leitura do Referencial, buscamos compreender sua concepção de linguagem e a importância desta para o aprendizado e para o desenvolvimento na infância. Analisando a proposta do Referencial sob os postulados de Vygotsky na teoria histórico-cultural, procuramos esclarecer a utilização de sua teoria nas propostas educacionais atuais, relacionando o seu pensamento socialista e revolucionário com as realidades política e econômica, nas quais o fenômeno da globalização e das políticas neoliberais afastam o homem do conhecimento, distanciando-o, cada vez mais, de sua consciência e da verdade.

Nesse capítulo foram consultados os seguintes autores: SCHAFF (1964); VYGOTSKY (1989; 1982); BAKHTIN (1997); LURIA (1991; 1987); LEONTIEV (1978); PINO (1993); THAO (1974); KOCH (1999; 1992); CERISARA (1999); DUARTE (2000); SAVIANI

[8] Sobre essa discussão ver: TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotski:** recuperando parte da historicidade perdida. 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

(1991). SHUARE (1990); NOSELLA (2002), além dos três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

E, finalmente, espera-se com este estudo abrir espaço para novas discussões sobre as políticas para a educação e a infância brasileira, refletindo, dessa forma, o compromisso social dos pesquisadores e profissionais da educação, que acreditam na possibilidade de intervenção e transformação da realidade social do nosso país.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é mostrar como a educação está se definindo e se materializando no Brasil na década de 90, final do século XX, através das políticas educacionais e da redefinição do papel do Estado, imposta pelo neoliberalismo. Partimos do pressuposto de que a educação não é só determinada pelas mudanças da economia e da política, mas que é parte constitutiva de todo esse processo. Portanto, traz consigo a ideologia dominante, através de uma agenda global de políticas para os países pobres, que objetiva a manutenção e a reprodução do sistema capitalista e a hegemonia dos países mais poderosos.

Nas políticas públicas para a educação no Brasil, discutimos a educação a partir da Constituição Federal de 1988, que surgiu num período de transição do governo militar para o governo civil, marcando o início da Nova República. Mostramos, também, os diferentes documentos que envolveram as políticas educacionais na década de 90, caracterizando as reformas do Estado e as políticas neoliberais.

Nas políticas públicas para a infância no Brasil, mostramos, na década de 90, os direitos conquistados pelas crianças a partir das garantias decretadas na legislação e da inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Observamos uma contradição presente na educação infantil quando ela é considerada pela legislação como uma perspectiva de direitos e pelo Banco Mundial como uma perspectiva de necessidades.

Dessa forma, é impossível falar em educação sem antes compreender o próprio contexto socioeconômico onde os homens desenvolvem entre si as relações da produção e da reprodução de sua vida material, por meio do trabalho, a partir das quais todas as demais condições se manifestam. Para tanto, faz-se necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, através das ações do governo para a manutenção ou preservação dos interesses políticos num mundo cada vez mais globalizado.

Nesse sentido, é importante discutir o papel do Estado na sociedade capitalista[9], explicitando quais são suas funções, para esclarecer porque existem políticas públicas e a que são destinadas numa sociedade democrática e neoliberal. Vivemos, hoje, momentos de constantes e profundas transformações nas relações históricas do homem com o trabalho, pois estamos num mundo cada vez mais globalizado e informatizado que destrói essas relações, gerando novos desafios econômicos, políticos e sociais. Em relação à política, está vinculada às regras da mundialização[10] da economia elevando o Brasil, país em desenvolvimento, a submeter-se às condições impostas pelo Banco Mundial e FMI, inclusive para as políticas públicas sociais.

Höfling (2001, p. 31), discutindo as Políticas Públicas Sociais, define Estado, Governo e Políticas Públicas e Sociais, com o objetivo de esclarecer a relação existente entre os mesmos no contexto social historicamente determinado pelo modo de produção capitalista. Na visão dessa autora, o Estado é um "[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo"; e Governo é o "[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)". O governo assume e desempenha as funções do Estado por um período determinado. As políticas públicas representam o Estado em ação, ou seja, o Estado executando um projeto de governo, através de ações e programas voltados para alguns setores da sociedade. Destarte, essas políticas são entendidas como responsabilidade do Estado.

As políticas sociais implementadas pelo Estado, segundo Höfling (2001), visam à diminuição das desigualdades sociais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, e têm suas

[9] Gramsci (1891-1937), através de sua teoria, explica como se desenvolvem as relações de poder social. Para ele, o Estado é um instrumento de racionalização que cria condições para um determinado tipo de vida e, através da ideologia, mantém a hegemonia necessária à sua sustentação. A hegemonia em Gramsci caracteriza a liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras. Para esse autor, as formas de hegemonia são históricas e, portanto, variam conforme a natureza das forças sociais que as exercem. O autor distingue duas esferas no interior das superestruturas (sociedade política e sociedade civil), superando o conceito de Estado como sociedade política. Segundo ele, a sociedade política é constituída por um conjunto de mecanismos que possibilitam à classe dominante deter o monopólio legal da repressão e violência e se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle dos grupos burocráticos. A sociedade civil é o conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e difusão dos valores simbólicos e ideológicos que compreende o sistema escolar, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação , a religião e outros. In: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Veja-se, também: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. E ainda, GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

[10] Ver transnacionalização. Nota nº 5, na p. 12, na introdução deste trabalho.

raízes históricas nos movimentos populares do século XIX, relacionadas aos conflitos existentes entre capital e trabalho, a partir das primeiras revoluções industriais.

Para essa autora, a educação é entendida como uma política pública social de responsabilidade do Estado. Conseqüentemente, tanto as políticas públicas em geral, como a educação podem assumir padrões diferentes em diferentes sociedades. Por isso é impossível definir o Estado fora de um projeto político ou de uma teoria social como um todo. A partir desses preceitos supracitados, formam-se diferentes conceitos de Estado. Primeiro vamos conceituá-lo através da concepção materialista da história e, em seguida, sob a visão liberal e neoliberal.

Marx e Engels (1984), ao postularem as diferenças que se manifestam no processo histórico de produção da vida material dos homens, através das relações de trabalho, afirmam que é a partir da contradição entre o particular e o coletivo que o coletivo toma, na forma de Estado[11], uma maneira autônoma separada dos interesses particulares e gerais, baseando-se, sobretudo, nas classes – burguesia e proletariado – já condicionadas pela divisão do trabalho. Entretanto, toda classe que aspira à dominação deve conquistar o poder político para apresentar seus interesses no poder social através da força produtiva que nasce pela divisão do trabalho, porque essa cooperação é natural e involuntária e independe do querer e do agir dos homens, levando-os a uma forma de alienação, na estrutura do próprio trabalho, afastando-os de si mesmos, daquilo que lhes é próprio, de sua essência. A superação dessa alienação só se dará a partir do comunismo que é para Marx e Engels (1984, p. 52), um "[...] movimento real que supera o estado de coisas atual".

Confirmando as idéias de Marx e Engels, Bourdieu (1996, p. 99-100), ao referir-se a Estado e capital, postula:

> O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores. A concentração de diferentes tipos de capital (que vai junto com a construção dos diversos campos correspondentes) leva, de fato, à *emergência* de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de

[11] Em Marx e Engels, é a forma de domínio pela qual a classe dominante – a burguesia – faz prevalecer os seus interesses comuns sobre a classe trabalhadora.

> câmbio entre eles (e, concomitantemente, sobre as relações de força entre seus detentores). Segue-se que a construção do estado está em pé de igualdade com a construção do *campo do poder*, entendido como o espaço do jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam *particularmente* pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar). (Grifos do autor).

Em contrapartida, a essa concepção as teorias políticas liberais[12] apresentam o Estado como órgão regulador que garante os direitos individuais, sem interferir na vida pública e econômica da sociedade. Entre os direitos individuais aparecem a propriedade privada como direito natural, o direito à vida e o direito à liberdade (Locke, 1632-1704)[13]. Dessa forma, toda a estrutura social liberal está pautada pelo direito à propriedade privada e os demais interesses, inclusive a ordem social, que giram em torno desses princípios ficam a cargo ou sob a responsabilidade do Estado.

As teses neoliberais, retomando as teses clássicas do liberalismo[14], porém, resumindo-as na expressão "menos Estado e mais mercado", defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticando a interferência do Estado, principalmente no que se refere às políticas públicas sociais, que têm por objetivo diminuir as desigualdades sociais, geradas no âmbito

---

[12] Essas teorias provém dos países liberais sendo que o seu projeto teve origem nas leis universais do capital.

[13] O Inglês John Locke viveu, em seu país, um período conturbado de grandes transformações econômicas, políticas e sociais. As mudanças no modo de produção da vida material dos homens em sociedade, nessa época, passaram a exigir, também, uma maneira nova de pensar. Assim, surge a necessidade de formatar um novo homem, completamente diferente do modelo, já ultrapassado, das relações feudais. Nesse contexto, Locke (1690) lançou à humanidade uma nova forma de pensar a realidade econômica, argumentando que o homem é igual a trabalho a partir de um conceito surgido como conseqüência do desenvolvimento do comércio. Suas concepções filosóficas eram associadas aos interesses burgueses. Por isso, defendeu o liberalismo e a monarquia parlamentarista, sendo considerado como um dos mentores e precursores do liberalismo. Locke defendia o liberalismo, enquanto filosofia política e forma de governo, que tinha como base a noção de que a propriedade era um direito inalienável dos homens. Muitas de suas idéias que permeiam as concepções do Estado capitalista estão presentes, inclusive na educação brasileira, sob as diretrizes que regem a legislação na relação existente entre educação e trabalho. Suas teses de liberdade de direito são retomadas, mais tarde, por Adam Smith através da liberdade de mercado. In: LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins fontes, 1998. _____. **Pensamientos acerca de la Educación**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

[14] Adam Smith (1723-1790), em "A Riqueza das Nações (1776)", defende as idéias liberais de que baseados na livre iniciativa, os homens seriam melhores, mais justos, racionais, eficientes e produtivos. Para tanto, suas ações e atitudes econômicas não deveriam ser limitadas nem regulamentadas por monopólios estatais. O autor, em sua doutrina, prega a desregulamentação e a privatização das atividades econômicas, deixando para o Estado outras funções, como a manutenção da segurança interna e externa, a garantia dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública. Na doutrina liberal, a busca do lucro incita ao trabalho, criando ordem nas relações humanas; pois, para Smith, os interesses e os sentimentos individuais levariam os indivíduos a aplicarem seu capital naquilo que fosse do interesse de toda a sociedade. Essa liberdade natural da ação do homem no mercado, através da livre iniciativa, ocasionaria, segundo ele, uma certa ordem econômica, controlada por uma "mão invisível", que seria a fórmula reguladora do mercado. Cf. SMITH, Adams. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I e II.

das relações que surgem na divisão social do trabalho, ocasionadas pelo modo de produção capitalista e pela acumulação do capital das classes privilegiadas. Contudo, é importante frisarmos que o "Estado mínimo" proposto pelos neoliberais é mínimo, apenas, para as políticas sociais; pois, na realidade, para o capital, o Estado continua sendo máximo, principalmente para oferecer oportunidades de negócios no livre mercado e atrair capital financeiro transnacional.

Para Friedman (1988, p.33), o papel do governo – representante do Estado – "[...] é o de fazer alguma coisa que o mercado não pode fazer por si só, isto é, determinar, arbitrar e pôr em vigor as regras do jogo". Na concepção dos economistas neoliberais, a liberdade de mercado está pautada na livre concorrência. Dessa forma, o mercado se auto regula e o governo só irá interferir quando julgar necessária sua ação no sentido de manter a ordem social, caso esta esteja sendo ameaçada.

> Esses são, pois, os papéis básicos do governo numa sociedade livre – prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras por aqueles que, de outra forma, não se submeteriam a elas (FRIEDMAN, 1988, p. 31).

Os neoliberais pregam a "diminuição do Estado" porque acreditam que as tentativas do Estado em regular as desigualdades geradas pelo desenvolvimento da acumulação de capital podem, ao invés de melhorar, gerar novas crises na sociedade. Por isso, "[...] o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade" (HÖFLING, 2001, p. 37).

Baseados nos princípios de liberdade e livre-escolha, os neoliberais acreditam que a própria educação é um produto que deve ser oferecido pelo livre mercado com diferentes opções de escolha, pelos pais, ao tipo de educação que desejam para seus filhos. Propõem, então, que o Estado divida suas responsabilidades com o setor privado, possibilitando o direito de livre escolha em relação à educação, estimulando a competição e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelo mercado. Dessa forma, a escola deixa de ser responsabilidade do Estado, que deixa de ofertá-la gratuitamente a todo cidadão.

Höfling (2001, p. 38), discutindo sobre essa temática, afirma:

> A proposta de participação da verba pública para a educação – primária e secundária – seria através de "cupons", oferecidos a quem os solicitasse, para "comprar" no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido.

Nesses termos, na visão da autora, os neoliberais defendem uma política de descentralização e desobrigação do Estado em relação à educação, apelando para o livre mercado e para a possibilidade de que cada indivíduo se coloque, de acordo com as suas possibilidades, em seu verdadeiro lugar na estrutura social. Esses ideais neoliberais refletem os conflitos de interesses políticos, manipulados pelo poder de grupos sociais que, muitas vezes, "[...] perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo" (Id. Ibid., p. 38).

Ao retratar a responsabilidade do Estado em relação à educação Friedman (1988, p. 82), postula:

> Se o custo financeiro imposto pela exigência da instrução fosse compatível com a situação da grande maioria das famílias de uma comunidade, ainda poderia ser factível e desejável solicitar que os pais arcassem diretamente com a despesa. Casos extremos poderiam ser resolvidos por subsídios especiais para famílias necessitadas.

Percebemos, nesses argumentos, a preocupação de Friedman em defender as políticas neoliberais retirando do Estado a responsabilidade pela educação, socorrendo em casos extremos, através de subsídios, apenas as famílias necessitadas. Bourdieu (1996), ao referir-se a Estado e escola, utilizando-se das palavras de Thomas Bernhard, afirma:

> A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição dos seres. [...] O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados, *servidores* do Estado, que, durante toda sua vida, servem ao Estado e , assim,

> toda sua vida servem à contra-natureza. (BERNHARD[15], 1988 apud BOURDIEU, 1996, p. 92). (Grifo do autor).

Nas palavras do autor, podemos perceber que a escola, constantemente, repassa a ideologia dominante, mantendo as diferenças sociais, transformando os indivíduos naquilo que é interesse do Estado e das classes privilegiadas pela acumulação do capital.

Esse aspectos ideológicos, que redirecionam o papel do Estado através das políticas neoliberais, manifestam-se, principalmente, nas diretrizes do Banco Mundial que defende a Educação básica[16] como importante na formação do cidadão, consubstanciando a hegemonia do neoliberalismo nas políticas e nas diretrizes educacionais na contemporaneidade.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

As constantes transformações ocasionadas pelo modo de produção capitalista, numa economia cada vez mais universalizada que intervém nas esferas da vida social provocando mudanças nos diferentes setores da sociedade, levam o Brasil a ajustar-se às condições impostas pelo mercado e pelo capital internacional. Para sobreviver a essas transformações, é necessário adaptar-se, mesmo que tardiamente, às injunções dos novos paradigmas de produção e consumo do mercado globalizado.

Silva (2002, p. 99), discutindo a influência dos organismos multilaterais sobre a economia brasileira, esclarece:

> O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário, impôs o ajuste estrutural às economias devedoras durante os anos de 1980. O ajuste pautava-se no equilíbrio orçamentário; na ampla abertura comercial; na liberalização financeira, cambial e de mercados; na desregulamentação do mercado interno; na privatização de empresas e serviços públicos; nas reformas do Estado, da previdência e educacional; nas reformas tributária, fiscal e administrativa; na flexibilização da legislação trabalhista e desestatização; na competitividade, qualidade, produtividade, eficiência e na redução dos gastos públicos.

---

[15] BERNHARD, T. **Maîtres anciens**. (Alte Meister Komödie). Paris: Gallimard, 1988. p. 34.

[16] A educação básica na LDB 9394/96 compreende desde a educação infantil de 0 a 6 anos, até o ensino médio.

Fonseca (1996, p. 234) trata, especificamente, de questões relacionadas aos financiamentos efetuados por órgãos internacionais como o BIRD[17] e BID[18], à educação brasileira. Em seus estudos, ela aponta para fatos como os de que os benefícios dos financiamentos efetivados por esses órgãos não vão além do tempo de realização dos projetos. Isso significa que esses projetos não são duradouros e, mesmo assim, segundo ela, somente alguns municípios ou algumas escolas é que são beneficiados com esses financiamentos.

> Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine "cooperação" ou "assistência técnica", trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. [...]. Até 1980, os juros dos empréstimos eram cobrados a uma taxa fixa média de 8% a. a. A partir de 1980, o Banco instituiu a taxa variável, de acordo com o custo do dinheiro no mercado internacional, acrescida de mais 0,5% sobre o total dos empréstimos tomados pelo Banco nesse mercado e que constituirão as reservas para empréstimo aos países receptores. Esta sobretaxa cobrada pelo BIRD vai, naturalmente, encarecer os seus empréstimos em relação aos custos do mercado internacional.

Segundo a autora, um exame detalhado dos projetos internacionais indica que os mesmos não têm garantido os objetivos pretendidos, sem contar com as despesas adicionais que acarretam para o setor da educação e para o Brasil. A própria natureza da ação na educação contribui para a demora da execução das atividades, principalmente no ensino fundamental. Ainda, existe o fato de que o Ministério da Educação não possui um projeto educativo consistente que resista às mudanças de governantes. Por isso, muitas vezes, prevalecem interesses políticos nas decisões sobre os acordos internacionais.

Soares (2002), ao tratar de questões sobre a crise que se prolonga pela década de 80 no mundo capitalista, aponta que as diferenças se estabelecem no âmbito das rivalidades entre corporações gigantes, ocupando espaços econômicos nacionais, unificando os padrões de produção e consumo, ocasionando a decadência dos Estados Nacionais. Para ela, a

[17] Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

[18] Banco Interamericano de Desenvolvimento.

internacionalização[19] dos mercados, dos sistemas produtivos, monetários e financeiros levou a uma grande perda das autonomias dos Estados Nacionais, reduzindo a capacidade das políticas econômicas e precarizando as políticas sociais.

Na visão da autora, essa é a base estabelecida para a crise do Estado capitalista que coloca em cheque as teses idealistas do liberalismo econômico. Trata-se, pois, de uma crise global de um modelo social de acumulação do capital, cujas tentativas de regulação produziram transformações estruturais dando lugar a uma nova doutrina econômica denominada *neoliberalismo*, incluindo a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e produzindo uma nova pobreza.

> Nesse sentido, o *ajuste neoliberal* não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de "reintegração social", com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir do final dos anos 70. Os *pobres* passam a ser uma nova "categoria classificatória", alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de "pobre" por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, "naturalmente", ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora (SOARES, 2002, p. 12-13). (Grifos da autora).

Na América Latina, a crise da dívida externa e financeira e seus efeitos sobre a economia levaram à utilização do modelo que vinha sendo aplicado em alguns países desde meados da década de 70 pelo Banco Mundial, o FMI e o governo dos EUA, através do chamado "Consenso de Washington"[20].

---

[19] "[...] a novidade da forma atual de internacionalização do capital, comumente designada globalização, reside no fato de se constituir um processo de integração econômica mundial que já não integra nações ou economias nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, não só ultrapassando, mas ignorando, em suas ações e decisões, as fronteiras nacionais. Dessa forma, a internacionalização do capital atingiu um novo estágio e transformou-se em transnacionalização". In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F.(Orgs.). **Educação e Estado**. Londrina: UEL, 2001. p. 10.

[20] Na definição de Tavares & Fiori (1993 apud SOARES, 2002, p. 16), o referido Consenso caracteriza-se por "[...] um conjunto, abrangente de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes".
Consenso de Washington. Esse termo criado pelo economista John Williamson – membro do *International Institute for Economy*, centro de intelectuais responsável, em 1989, pela reunião que discutiu nos termos do neoliberalismo as bases das reformas econômicas que deveriam tirar a América Latina da situação de estagnação econômica – refere-se à visão das instituições financeiras internacionais, sob a hegemonia norte-americana, acerca da condução das políticas econômicas no mundo inteiro, mas de forma muito mais específica para os países da América Latina. Segundo Fiori (1996)*, o Consenso de Washington é um condicionamento comercial explícito: trata-se de um programa compacto de políticas e reformas econômicas ao qual os países da América Latina deveriam aderir como condição para reintroduzirem-se no sistema financeiro internacional. As

> O novo enfoque, chamado de *ajuste estrutural*, pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta desse ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, em diminuir o déficit fiscal reduzindo o gasto público, aplicar uma política monetária restritiva para combater a inflação e fazer prevalecer uma taxa de juros "real positiva" e um tipo de câmbio "real adequado". A médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações no motor de crescimento; liberalizar o comércio exterior; atenuar as regulações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal, e promover uma estrutura de preços sem distorções (SOARES, 2002, p. 14-15). (Grifo da autora).

Por trás dessas medidas está a idéia de que a liberdade das forças de mercado, sem interferência alguma, levaria a uma "harmonia" das forças produtivas beneficiando a todos. Percebemos que nessa idéia existem interesses econômicos e políticos muito claros. Essa teoria, portanto, serve para evidenciar que a divisão internacional do trabalho responde a interesses dominantes existentes tanto no centro como na periferia do sistema capitalista.

> As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de *ajuste global*, o qual se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva. Esse processo de ajuste global na economia mundial caracteriza-se por um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feito sob a égide de uma doutrina neoliberal, cosmopolita, gestada na capital política do mundo capitalista, denominada Consenso de Washington (Id., Ibid., p.16). (Grifo da autora).

Segundo Soares (2002), no Brasil, o ajuste neoliberal ocorreu um pouco tardiamente devido à resistência oferecida pelo país em relação às políticas de desregulamentação financeira e à abertura comercial sem restrições. Entretanto, nos anos 90 o impacto sobre a economia e a sociedade será muito maior, pois o ajuste terá que ser feito de uma forma rápida e o país enfrenta, nesse momento, os problemas de uma gigantesca pobreza e sofre pela falta de uma política de Bem-Estar Social.

---

instituições financeiras internacionais, lideradas pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), injetam recursos nas economias dos países periféricos quando estes adotam e aceitam o monitoramento das políticas sugeridas pelos técnicos dessas instituições. Mediante o cumprimento de uma agenda mínima de reformas, o Banco Mundial e o FMI passam a intervir indiretamente na própria legislação dos países em desenvolvimento que solicitam apoio do capital internacional. Os acordos com o BIRD e o FMI tornaram-se, pois, pré-requisitos para a captação de recursos nas mais diversas instituições financeiras internacionais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANA, MARTINS, Alexander (Orgs.). **Dicionário crítico do pensamento da direita**: idéias, instituições e personagens. Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2000. p. 95-96. * FIORI, J.L. **O Consenso de Washington**. Disponível em: http://www.aept.org.br/consenso2.html. Arquivo consultado em 2000.

Conforme a autora, o país passa, ainda, por um período de transição democrática, sendo que no final do governo do Presidente José Sarney[21] dá-se o esgotamento do Estado Desenvolvimentista. Após 30 anos de autoritarismo, a eleição presidencial de 1989 vem representar uma ruptura elegendo, por meio do voto majoritário, o Presidente Collor[22], que lançou o seu plano de estabilização e reforma econômica, dando início às reformas neoliberais. Contudo, é a partir do lançamento do Plano Real no governo de Fernando Henrique Cardoso que os ajustes neoliberais tornaram-se muito claros, apresentando suas conseqüências econômicas e sociais.

Além do combate à inflação, nesse governo, emergem outras propostas do chamado projeto neoliberal brasileiro, que contém propostas muito semelhantes àquelas contidas no receituário neoliberal para a América Latina. Sobre esse receituário, Batista (1994, p. 15) afirma:

> A concepção neoliberal teria impacto muito além do campo conservador. Tanto assim que, na percepção de conhecido intelectual da esquerda brasileira, Francisco Weffort, a área social omitida no Consenso de Washington seria, na realidade, o único espaço remanescente para formulação, na América Latina, de políticas públicas. Tudo mais estaria ocupado, irremissivelmente, pela avassaladora onda neoliberal do "mínimo governo e máximo de iniciativa".

A partir da proposta de desregulamentação da economia, desregulamentam-se, também, as relações de capital-trabalho, ficando estas a cargo do livre mercado juntamente com os preços da economia em geral. O Estado renuncia ao cargo de agente econômico, produtivo e empresarial através da privatização das empresas estatais que contribuem, nesse momento, para a redução do setor público e para o rearranjo da máquina estatal.

Em relação às políticas públicas sociais, inclusive a educação, que sempre estiveram sob a responsabilidade do Estado, agora sob a ótica neoliberal passam a ser incrementadas no livre mercado. Soares (2002 , p. 73) comenta:

> Se a concepção hegemônica, que orienta finalmente a transformação do Estado, define a sociedade como um mero agregado de indivíduos que realizam seus interesses individuais, as ações que interfiram nesses

[21] José Sarney, Presidente da República. Período de governo (15/03/1985 – 14/03/1990).

[22] Fernando Collor de Mello, Presidente da República. Período de governo (15/03/1990 – 29/12/1992).

> interesses não podem ser legitimadas. Assim, a saúde, a educação, a alimentação, o trabalho, o salário perdem sua condição de *direito*s – constitutivos de sujeitos coletivos – e passam a ser *recursos* (ou mercadorias) regulados unicamente pelo mercado. O não acesso a eles deixa de ser um problema do Estado, tornando-se um problema a ser resolvido no âmbito privado. (Grifos da autora).

Vieira (2001) afirma que as políticas sociais, que são apoiadas nos direitos sociais dos cidadãos, são realizadas em resposta às necessidades sociais, transformando esses direitos em realidade, ajudando os pobres e os miseráveis. Afirma, também, que a educação na Constituição Federal de 1988 (art. 205) é direito de todos e obrigação do Estado, por isso constitui-se em direito público subjetivo. Conseqüentemente, todo cidadão tem direito à escola pública, responsabilizando-se a autoridade competente (responsável pela educação) quando esta não for oferecida.

Arelaro (2000, p. 95), discutindo sobre o período de elaboração da Constituição Federal de 1988, comenta:

> Em educação, discutir a década de 1990 pressupõe necessariamente fazer referências à década de 1980, em especial ao processo constituinte que gerou a Constituição Federal de 1988, apelidada de "cidadã", pelos direitos sociais nela preservados ou introduzidos. Esta consideração é importante porque os economistas brasileiros costumam considerar a década de 1980 como a "década perdida", e para nós da educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira. [...]. Considere-se, também, que é nessa década que se completa o processo de transição "negociada" do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas.

Destarte, as políticas públicas para a educação no Brasil podem ser entendidas de diferentes formas, pois a análise de um período histórico pode apresentar-se de várias maneiras dependendo daquilo que o pesquisador se propõe a estudar. Nesse sentido, a *Constituição Brasileira de 1988*[23] assinala um marco importante na história da educação contemporânea do Brasil e, juntamente com a *Lei nº. 9.394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) representa um novo parâmetro para a compreensão de algumas contradições como, por exemplo, as questões relacionadas entre o público e o privado, a centralização e a descentralização, a qualidade e a quantidade[24], que estão presentes na educação brasileira.

[23] Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988.

[24] Essas categorias de análise foram utilizadas, anteriormente, por VIEIRA (2000).

A Reforma Constitucional, no governo do Presidente José Sarney, aparece a partir de 5 de outubro de 1988, onde é promulgada a Nova Constituição denominada “Constituição Cidadã”. Essa Constituição apresenta um longo capítulo sobre a educação, composto por dez artigos (Art. 205 a 214), destacando a educação como um “[...] direito público subjetivo” (Art. 208 §1º); e, ainda, o dever do Estado em prover “[...] creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Art. 208, IV).

Podemos verificar no Art. 209, da Constituição, sobre o público/privado onde aparece que o ensino é livre à iniciativa privada, porém, cumprindo-se as normas gerais da educação nacional e a avaliação da qualidade pelo Poder Público. Aparece, ainda, no Art. 213, que na insuficiência de ofertas na rede pública, as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas poderão receber recursos do Poder Público.

Em relação à Centralização/descentralização, a própria Lei no Art. 18 compreende que é competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e cabe aos municípios, com o apoio dos Estados, manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (Art. 30, VI). Isso mostra que a Constituição Federal de 1988 é bastante municipalista, ocasionando a descentralização do ensino. Contudo, essa descentralização não é explícita, aparecendo mais como uma responsabilidade partilhada entre as diferentes instâncias do Poder Público, pois a própria Lei estabelece o regime de colaboração entre os Poderes.

No que se refere à quantidade/qualidade, elas se apresentam misturadas no texto da lei. A Constituição de 1988 estabelece que um plano de educação plurianual deveria conduzir entre suas metas a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (Art. 214, I e II). Vieira (2000) afirma que pesquisas realizadas pelo MEC em 1997 apontaram que no período posterior à constituição ano a ano o número de crianças fora da escola e a taxa de analfabetismo diminuiu, porém, estando, ainda, longe de cumprir os objetivos estabelecidos pelo plano nacional de educação.

Foi a primeira vez que apareceu na Constituição a educação de zero a seis anos e a obrigatoriedade do ensino fundamental. As ações previstas pelo ministério referentes à educação de zero a seis anos são o aumento da educação pré-escolar pública para crianças de 4 a 6 anos da população de baixa renda e municipalização da educação pré-escolar. E, ainda,

no Art. 206, VII, da Lei, ficou estabelecida a qualidade como um dos princípios básicos do ensino.

Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2002, p. 57), a educação no Brasil, no início da década de 90, sofre, também, a interferência de agências internacionais na definição das políticas educacionais, mediante compromissos assumidos com organismos internacionais, que necessitam ser cumpridos. Da "Conferência Mundial de Educação para Todos" (realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia), financiada pela UNESCO[25], UNICEF[26], PNDU[27] e Banco Mundial, surgiu a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", que definiu, dentre outros objetivos, como o de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, promovendo a eqüidade e o fortalecimento da solidariedade internacional.

> Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como "E 9", foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos" (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

Vieira (2000), em estudos recentes, discute os planos de políticas educacionais de quatro diferentes Presidentes da República no período de 1985 a 1995, o qual ela denomina de período de transição do governo militar para a volta da democracia no Brasil. Nesse trabalho, a autora aponta as prioridades desses governos no período que, além da transição democrática, estão fazendo os ajustes políticos e sociais, preparando-se para a implantação do neoliberalismo no país. Para definir melhor o caminho a ser trilhado nas análises, Vieira selecionou categorias, que se fizeram presentes em cada governo do período, a saber: Centralização/Descentralização, Qualidade/Quantidade, Público/Privado. Antes, porém, de expor o estudo sobre os diferentes governos, discute, no primeiro capítulo, os tempos de transição através do mandato de três presidentes. E mostra o **Quadro I** onde explicita, em cada período, os Presidentes da República e seus respectivos Ministros da Educação.

---

[25] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

[26] Fundo das Nações Unidas para a Infância.

[27] Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

QUADRO I

Presidentes da República e ministros da Educação 1985-1995 - Brasil[28]

Período	Presidente	Ministro
15/03/85 a 14/03/90	José Sarney	Marco Maciel (15/03/85 a 14/02/86) Jorge Bornhausen 914/02/86 a 05/10/87) Hugo Napoleão (03/11/87 a 16/01/89) Carlos Sant'Anna (16/01/89 a 14/03/90)
15/03/90 a 29/12/92	Fernando Collor	Carlos Chiarelli 915/03/90 a 21/08/91) José Goldenberg (22/08/91 a 04/08/92)
30/12/92 a 31/12/94	Itamar Franco	Murílio Hingel (05/10/92 a 31/12/95)
01/01/95 - ...	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato de Souza (01/01/95 - ...)

Relaciona, ainda, os documentos de política educacional que foram analisados para a compreensão do período geral:[29]

- Educação para Todos – caminho para mudança (MEC, ago./1985)
- Plano Nacional de Desenvolvimento da nova República – 1986-1989 (1986)
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
- Ações – 85/90 (1990)
- Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação – 1991-1995 (1990)
- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – marcos de referência (1991)
- Brasil: um projeto de reconstrução nacional (1991)
- Diretrizes de Ação governamental – governo Itamar Franco (1993)
- Linhas Programáticas da Educação Brasileira 1993/94 (s.d.)
- Educação no Brasil: situação e perspectivas (1993)
- Plano Decenal de Educação para Todos (1994)
- Planejamento Político Estratégico 1995/1998 (1995)

[28] Cf. VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985/1995).** Brasília: Plano, 2000. p.18.

[29] Cf. Id., Ibid., p. 19.

- Relatório de Atividades do ano de 1995 (s.d.)

Para justificar o que é o período de transição, ela o caracteriza como um momento histórico chamado de "transição democrática", que resulta na passagem de uma política autoritária para a democracia, onde a educação, parte constituinte desse processo, necessita organizar-se na sociedade democrática da Nova República[30].

Vieira (2000) começa discutindo sobre o governo do Presidente José Sarney[31], cujo período ela denomina de "tempos de indefinição". A autora inicia falando da campanha "Diretas Já". Para tanto, utiliza-se da fala de Cunha (1991)[32] quando esclarece que, embora houvesse ocorrido a maior manifestação de rua da história brasileira, o primeiro governo civil, depois do Regime Militar de 1964, foi escolhido através de eleição indireta, sendo escolhidos os nomes de Tancredo Neves para presidente e José Sanery para vice, marcando o início da Nova República.

O novo presidente Tancredo Neves, impossibilitado de assumir o governo por motivos de saúde, acaba falecendo dando lugar ao então vice-presidente José Sarney. Segundo a autora, o país, nesse período, organiza-se visualizando a nova proposta de uma Assembléia Nacional Constituinte como o caminho para uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma nova educação.

Para a compreensão das políticas educacionais pretendidas pela Nova República, conforme relata a autora, deve-se buscar os documentos: Educação para Todos: caminhos para a mudança (MEC, ago./1985) e I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República (Brasil, jun./1986). Outros elementos poderão ser encontrados no texto do Dia Nacional de Debate sobre Educação (MEC, nov. /1985) considerado o "Dia D da Educação"[33]. As discussões realizadas nas escolas, nesse dia, foram praticamente as mesmas

[30] Nessa época, existiam grupos de profissionais da educação que estavam se organizando no sentido de buscar novas definições para os currículos da escola pública, para a formação de professores e para organização de uma nova LDB, principalmente na CBE (Conferência Brasileira de Educação) realizada em Goiânia em 1984 e 1986.

[31] Sarney: Tempos de indefinição (15/03/1985 – 14/03/1990), cf. VIEIRA, 2000, p. 53-87.

[32] CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

[33] O "Dia D da Educação" foi um evento realizado em 18 de setembro de 1985 em todas as escolas do país, reunindo professores, pais e alunos e teve como objetivo discutir os problemas da educação nacional, propondo soluções e traçando o perfil da escola considerada ideal naquele momento. Cf. VIEIRA, 2000, p. 56.

encontradas nos documentos do governo no que se refere às questões educacionais. O I PND da Nova República envolve questões sobre a economia, o combate à pobreza e ainda o compromisso em oferecer escola pública de 1ª a 8ª séries.

Segundo a autora, o governo do Presidente José Sarney partiu do pressuposto de que o setor privado desempenha importante papel na retomada do crescimento do país. Dessa forma, o Estado retornou às suas funções de prestador de serviços públicos essenciais e atividades produtivas para o desenvolvimento, complementando a iniciativa privada. Nessas propostas, entra a privatização das empresas estatais. Conclui-se que aparecem fatores de descentralização por parte do governo, porém, ainda, pouco definidos.

Numa apreciação sobre o período, a autora destaca a prioridade clara sobre a universalização da educação básica[34] e uma preocupação grande com as questões de quantidade/qualidade e com a centralização/descentralização. Entretanto, segundo a mesma, pouca discussão aparece sobre o tema público/privado. As diretrizes do Banco Mundial começam a se definir já na década de 90 nos próximos governos.

Sobre o governo do Presidente Fernando Collor de Mello[35], Vieira (2000) afirma que na economia é um período muito representativo, pois o presidente pretendia colocar o Brasil dentro do quadro internacional no cenário da globalização. Entretanto, para a educação não se definiu um novo quadro político, dando encaminhamento às questões do governo anterior, porém com grande sensacionalismo em torno das questões discutidas.

Esse período registra um importante passo nos direitos da infância e da adolescência, que nasceram a partir da "Assembléia Nacional Constituinte" e que definiram os deveres da família, da sociedade e do Estado, concluindo-se no *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, garantindo, inclusive, dispositivos da Constituição no que se refere ao direito à

[34] A educação básica, que aparece em vários documentos no período de governo do Presidente José Sarney, era entendida como aquela educação que possibilita a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, e também, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, o domínio dos códigos sociais e demais informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à realidade. (MEC, ago./1985, p. 4 apud VIEIRA, 2000, p. 56).

[35] Collor: Tempos de muito discurso e pouca ação (15/03/1990 – 29/12/1992). Cf. VIEIRA, 2000, p. 89- 113. Fernando Collor de Mello (Collor) representa o PRN (Partido da Reconstrução Nacional). "Eleito para um mandato de 5 anos (15/03/90 - 15/03/95), é um jovem governador de Alagoas, que se projetara nacionalmente através do combate a funcionários que recebiam salários exorbitantes – os "marajás" – e pela dura crítica ao governo José Sarney. [...] Em 29 de dezembro de 1992, o Presidente é deposto por crime de responsabilidade, em processo de *impeachment* inédito no Brasil" (Id., Ibid., p. 89-90).

educação[36]. Todavia, pode-se considerar, segundo a autora, que em matéria de política educacional esse período se caracteriza por muito discurso e pouca ação.

Corroborando a análise de Vieira sobre a educação, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, Arelaro (2000, p. 96-97) comenta:

> Do ponto de vista educacional, era evidente que o presidente eleito e seu grupo – pouco expressivos nacionalmente – não tinham um projeto consistente de intervenção social. O conceito de educação como expressão de cidadania, muito citado nos discursos, não conseguiu ser prioridade no decorrer do governo, nem mesmo quando da comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação. Entrávamos para a era dos "espetáculos". "Subir" (ou descer) a rampa do Palácio da Alvorada, com intelectuais ou artistas, passou a ser um ritual para introduzir ou divulgar inovações. Porém, é um presidente que tem um estilo diferente dos generais que o antecederam [...]. É neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema "Educação para Todos" se constituiria critério para recebimento de empréstimos internacionais.

Nas intenções governamentais pretendidas no período, segundo a análise de Vieira (2000), primeiro há um projeto de alfabetização, depois um projeto de educação e, finalmente, um projeto de reconstrução nacional. Nesse período de governo, o MEC assumiu funções de regulador das mensalidades das escolas privadas e as escolas públicas permaneceram esquecidas. Na visão da autora, houve falta de um projeto educacional consistente e de definição de prioridades, no período, e os graves problemas da educação brasileira quase não foram lembrados.

Primeiro, o governo do Presidente Fernando Collor lançou o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Nesse período, apareceram fortes tendências para a descentralização da educação, dando ênfase às especificidades de cada região, cada Estado e Município. Dentre as propostas do governo para a educação, estava o incentivo ao envolvimento de organizações não-governamentais, representantes das comunidades,

[36] O ECA apresenta um capítulo sobre o direito à educação (artigos 53 a 59 – ECA) nos quais são retomados os preceitos do capítulo da educação na Constituição Brasileira de 1988, incorporando outros avanços sobre os direitos da criança que vinham sendo reivindicados por vários grupos e associações (ANPEd, ANPAE, CBE, CONSED, CNDM, FÓRUM e UBES) desde o processo da Assembléia Nacional constituinte. Veja-se: _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

educadores e dos próprios alunos, visando a ampliação da participação nos esforços ao desenvolvimento de ações. A responsabilidade dividida, na visão do governo, contribuiria para o desenvolvimento de ações programadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo Vieira (2000), o PNAC, além de distribuir funções no âmbito das esferas municipais, estaduais e nacionais, teria um período de duração de 10 anos a contar da promulgação da constituição de 1988. Esse programa, apesar de não apresentar alternativas inovadoras para resolver os problemas, poderia ter se tornado o carro-chefe da política educacional do governo Collor. Entretanto, a educação na política governamental parecia apresentar-se como algo compensatório aos carentes dando a estes o provimento de níveis básicos de instrução.

Dessa forma, a educação foi referendada pelo princípio da eqüidade que traduz o entendimento de ação compensatória, reduzindo as desigualdades sociais. O programa compreendia que os maiores problemas educacionais eram oriundos de problemas qualitativos e, nesse momento, a nação precisava preparar-se para a competitividade, para a eficiência e a criatividade. Entretanto, tudo isso ficou no discurso, pois na prática nada de concreto foi realizado.

O Projeto de reconstrução Nacional (1991) tinha como meta mudanças no cenário econômico. O executivo era forte e o Estado mínimo e utilizado para promover o bem-estar social. A educação, nesse projeto, aparece como estratégia para a reestruturação competitiva, junto com a indústria, a agricultura, a economia, a ciência e tecnologia, o capital estrangeiro, as relações entre capital e trabalho e meio ambiente. As creches e pré-escolas aparecem nas políticas sociais, nas quais o Estado separou a educação de quatro a seis anos e a assistência social de zero a três anos. Nesse documento ficou explícito que o papel do Estado na educação é fundamental.

Ainda no governo Collor, fora do MEC, segundo a autora, dois momentos de discussão sobre a educação foram significativos: “O Desafio da Escola Básica: qualidade e eqüidade” (setembro de 1990), realizado pelo Senado Federal, e o Seminário sobre “Qualidade, Eficiência e Eqüidade na Educação Básica”, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em novembro de 1991, em Pirenópolis. Um tema, também, debatido foi a

questão da autonomia escolar, dando ênfase à tal necessidade para que cada escola pudesse elaborar seu projeto pedagógico, buscando a melhoria da qualidade com eqüidade[37].

A eqüidade na educação é entendida como o direito à escolarização obrigatória gratuita. A educação sob essa ótica possui um sentido de ação compensatória aos carentes. Os documentos apresentados no governo do Presidente Collor, para a área de educação, discorriam sobre "[...] padrões mínimos de oportunidades educacionais e atendimento com padrões mínimos de eqüidade e eficiência" (PROGRAMA SETORIAL DE AÇÃO DO GOVERNO COLLOR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO – 1991-1995, p.18-19, apud VIEIRA, 2000, p. 99).

Shiroma; Moraes; Evangelista (2002, p. 63) apontam que, "em 1992, a CEPAL[38] publica *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, juntamente à UNESCO"[39]. Segundo essas autoras, o documento apresentava diretrizes políticas no sentido de favorecer as ações entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Através dessas ações, criar condições educacionais para a capacitação e incorporação do progresso científico e tecnológico, transformando a produção em um marco de eqüidade social.

[37] "A educação, compreendida sob a ótica da eqüidade, deve colaborar na redução das desigualdades sociais e é parceira no esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico [...]. Eqüidade em educação significa o direito à escolarização obrigatória gratuita que, no ensino fundamental, inclui desde a realização da chamada escolar, os serviços de saúde e transporte, quando necessários, até a distribuição de material didático, a oferta ou a flexibilidade na exigência do uso de uniformes escolares e o oferecimento de alimentação nos teores nutritivos de forma a suprir as necessidades alimentares das crianças que não a possuem no lar" (PROGRAMA SETORIAL DE AÇÃO DO GOVERNO COLLOR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO 1991-1995, p. 18, apud VIEIRA, 2OOO, p. 98).

[38] Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

[39] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

A CEPAL[40] entendia que para a construção de uma moderna cidadania e competitividade eram necessárias reformas no sistema produtivo e na difusão do conhecimento. Nessa perspectiva, o acesso à escola deveria ser universalizado, pelo menos no ensino fundamental, para que a população tivesse acesso aos códigos da modernidade. Esses códigos seriam os conhecimentos e as destrezas indispensáveis para a vida produtiva na sociedade moderna. Assim:

> A *eqüidade*, princípio básico da proposta cepalina, é entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. O termo refere-se ao acesso à educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso eqüitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a eqüidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 64-65).

Vieira (2000) afirma que, conforme discussões feitas no "Seminário de Pirenópolis"[41], realizado em novembro de 1991, o Brasil parecia estar vencendo o problema da quantidade, enfrentando, porém, sérios problemas de qualidade e permanência na escola. Por isso a proposta era a escola fazer não somente bem, mas fazer com eficiência. Aparecem, ainda, questões sobre a descentralização fortalecendo a autonomia das unidades escolares. Quanto ao

[40] Instituição criada em 1948, através da qual as Nações Unidas buscavam se fazer presentes, com o estabelecimento de escritórios regionais, na América Latina. A missão principal destes escritórios consiste em acompanhar a evolução econômica dos países latino-americanos, bem como elaborar alternativas para o desenvolvimento. O documento-matriz do chamado pensamento cepalino é o *Relatório de 49*, redigido por Raul Prebish, secretário da organização. Neste relatório, desenvolve-se a tese de que o mundo compunha-se de uma *Centro* e uma *Periferia*, que funcionavam complementarmente, numa relação assimétrica, em que muitas vantagens cabiam ao *Centro*, e poderosos obstáculos (ditos estruturais) dificultavam a evolução da *Periferia*. As teses da *CEPAL* foram dsenvolvidas em várias direções durante os anos 50. Dentre elas, cabe destacar a chamada interpretação da *inflação estrutural*. Segundo esta, as desigualdades no comércio exterior entre *Centro e Periferia* e a rigidez característica da estrutura agrária da América Latina praticamente condenavam o continente a uma inflação que poderia ser mitigada, através de cortes fiscais e monetários, mas nunca efetivamente vencida. Uma outra grande linha de argumentos refere-se à distribuição de renda, cuja extrema desigualdade estava, segundo a *CEPAL*, no cerne dos obstáculos ao desenvolvimento. Nos anos 60-70, as posições da *CEPAL* perderam sua unidade, dividindo-se numa ala de tendência "radical" e outra "conciliadora", que buscava diminuir a distância existente entre o pensamento da instituição e as teses imperantes no Banco Mundial e no FMI. Esta cisão terminaria por descaracterizar em grande medida o pensamento cepalino. Mas numa perspectiva histórica, pode se afirmar que a instituição passaria à história como propositora de teses e soluções que, no fundamental, buscavam soluções específicas, e, em regra, defendiam políticas ativas e historicamente transformadoras. In: BERNARD, Yves; COLLI, Jean-Claude. **Dicionário Internacional de Economia e finanças**. Tradução Flávia Rossler. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. p. 95-96.

[41] Seminário sobre Qualidade e Eficiência na Educação Básica, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em novembro de 1991, em Pirenópolis-Goiás-Brasil, durante o governo Federal do Presidente Fernando Collor de Mello.

público/privado não existem muitas referências a não ser que o setor privado poderia fazer algumas parcerias com o Estado.

Uma apreciação sobre o período da gestão Collor, feita pela autora, aponta que o Estado passou por um processo de enxugamento e uma certa ineficiência, ocasionando o fim dos salários garantidos e o mercado aparece como regulador das relações sociais, apontando a própria crise do capitalismo. Em relação à educação, o governo do Presidente Fernando Collor deixa transparecer pouca ação. Por isso seu governo caracteriza-se por um período de muito discurso e pouca ação.

Vieira (2000, p. 118) afirma que o governo do Presidente Itamar Franco[42] trata do princípio da retomada sobre a educação que se deu a partir do "Plano Decenal de Educação para Todos (1993)" e da "Conferência Nacional de Educação para Todos (1994)". Esses acontecimentos são um momento de ouvir a sociedade no sentido de encontrar caminhos para a educação brasileira ao lado dos instrumentos tradicionais de planejamento do governo. Em janeiro de 1993 o governo apresenta o planejamento para sua gestão cujos objetivos são de curto, médio e longo prazo. A educação apresenta-se como objetivo de médio e longo prazo nas considerações sobre a "[...] Ordenação do Espaço Nacional".

> Na educação, o ministro da Educação e Cultura (MEC) – Murilo Hingel – acelera o projeto de discussão nacional para a elaboração de Plano Nacional de "Educação para Todos", criando Grupos de Trabalho compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais, inclusive o Sindicato dos Profissionais de Educação do país – a CNTE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) –, que expressasse, em algum nível, compromisso na área educacional, pactuado entre o governo e a sociedade. A análise deste Plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área de educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais, ainda que o Termo de Compromisso firmado entre as entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem "progressista", em que as palavras "participação", "descentralização", "autonomia", "discussão" e "gestão coletiva" são freqüentes (ARELARO, 2000, p. 98).

[42] Itamar Franco: Tempos de tentativa de retomada (30/12/92 a 31/12/94). Cf. VIEIRA, 2000, p. 115-169.
"Ex-prefeito de Juiz de Fora (MG), o ex-senador por Minas Gerais projetara-se nacionalmente, em 1988, ao integrar a CPI da corrupção, ao lado de Carlos Chiarelli, que viria a ser ministro da Educação no período inicial do governo Collor. Devido a questões internas da política mineira, Itamar filia-se ao PRN, em maio de 1989, vindo a ser vice-presidente de Fernando Collor de Mello". Com o afastamento do Presidente deposto, Itamar Franco assume a Presidência da República em 30 de dezembro de 1992 (Id., Ibid., p. 115).

O Presidente Itamar Franco buscou em seu governo a estabilização econômica e o desenvolvimento, através de reformas estruturais e setoriais para que o país pudesse inserir-se na modernidade e tornar-se competitivo. Contudo, nesse período, o Brasil sofreu, também, as influências dos organismos internacionais nas definições de suas políticas. A economia veio marcada pela política globalizante e neoliberal do FMI[43] e a educação pelas determinações do Banco Mundial.

Para Vieira (2000, p. 118), a preocupação do governo nesse período era retomar os objetivos estabelecidos na Constituição de 1988 para a construção de um país "[...] economicamente mais eficiente, socialmente mais justo e politicamente mais livre". A educação integra a transformação produtiva nas estratégias de ação do Plano Plurianual para o período 1993-95, sendo essas estratégias as seguintes: a "Educação, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento"; a "Modernização da Produção"; e a "Modernização do Estado".

O Governo Itamar considera essas linhas como estratégias importantes no processo de crescimento do país e a educação como poderoso instrumento de promoção social e aperfeiçoamento do processo político. Por isso, busca-se articular a educação, a ciência e tecnologia, visando melhorias nos recursos humanos no sentido de atender as necessidades para o desenvolvimento da atualidade.

A autora aponta que, devido ao desenvolvimento da economia internacional, a "reestruturação produtiva" é o eixo principal para o desenvolvimento da economia nacional. Nesse sentido, a universalização do ensino fundamental é de suma importância nas estratégias de desenvolvimento econômico e social do governo brasileiro naquele momento.

A escola é compreendida como o centro fundamental da estratégia social, pois pretende-se, através dela, as condições mínimas necessárias na qualificação para o trabalho. Para implementar a escola foram colocados, como no governo anterior, a merenda escolar e o material didático, configurando, dessa forma, a política assistencial como política educacional.

Quanto à centralização/descentralização, segundo a autora, o governo afirmava que a União continuaria participando no funcionamento de projetos junto com os estados e municípios, orientando-se para uma perspectiva de descentralização, estabelecendo, ainda, aos poderes regionais, padrões mínimos de qualidade. No que se refere ao público/privado, houve uma

[43] Fundo Monetário Internacional.

preocupação maior com o equilíbrio entre as esferas da sociedade. O Estado teve a preocupação de se preservar no sentido de administrar a coisa pública promovendo o bem-estar da população. Na visão do governo daquele período a educação é um dos serviços em que o público e o privado exercem funções comuns, por isso era necessário manter as relações de cooperação entre um setor e outro. Referindo-se à qualidade/quantidade, percebe-se, especialmente em relação ao ensino fundamental, uma preocupação política voltada para esse nível de ensino. Um dos objetivos que apareceu é a questão da universalização da escola com eqüidade e qualidade no ensino.

Nas discussões que se seguem no planejamento do MEC, determina-se que a escola que desejar deve formular e executar, junto com a comunidade, seu projeto pedagógico. Outro destaque é a preocupação com a criança e o adolescente através da proposta do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), responsável pela implantação das escolas socioeducativas que o Presidente Fernando Collor havia prometido implantar em número de 5000 no país. O Presidente Itamar Franco anunciou que iria concluir as unidades que estavam em construção e mais 300 novos CAICs. Nesse documento, o tema centralização/descentralização quase não apareceu, mostrando, apenas, uma preocupação maior com as responsabilidades dos poderes em relação ao financiamento da educação básica. Sobre o público e o privado, o que aparece, nesse período, é a intenção de que houvesse boas escolas, de ensino fundamental, públicas e gratuitas.

O documento "Educação no Brasil: situação e perspectivas" mostra, a princípio, uma preocupação maior no sentido de desenvolver um "Programa de atenção Integral à Criança e ao Adolescente". Esse documento tinha como objetivos:[44]

- Universalizar com qualidade
- A pedagogia da atenção integral
- Desenvolvimento da educação tecnológica
- Extensão da escolaridade no segundo grau
- Qualidade para a graduação
- Consolidação da pós-graduação
- Prevenção contra os riscos da modernidade.

[44] Cf. VIEIRA, 2000, p. 127.

Já no início do texto aparece a questão quantidade/qualidade, mostrando que o atendimento nas escolas – a quantidade – ainda é insuficiente. Quanto à qualidade, também continua sendo um grave problema da educação brasileira. Portanto, a preocupação é universalizar a escola com qualidade. Para isso, entende-se que as políticas educacionais devem ter como ponto de partida a educação básica (pré-escolar, fundamental e média). A descentralização é apontada como meio para implementar as políticas básicas no que se refere à universalização com qualidade. Quanto ao público/privado, não existem muitas discussões no documento. O governo incentiva a cooperação e parceria de entidades não-governamentais com a escola.

O "Plano Decenal de Educação para Todos" foi feito com o intuito de prosseguir os compromissos internacionais onde o Brasil foi signatário, na realização da "Conferência de Educação para Todos", que aconteceu em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esse plano não se configura como os demais planos feitos na burocracia estatal. Momentos importantes da elaboração desse plano aparecem na Semana Nacional de Educação para todos (10 a 14 de maio de 1993) e se conclui na realização da "Conferência Nacional de Educação para Todos" (agosto e setembro de 1994), em Brasília. Esse momento configura-se como momento importante para a compreensão das políticas educacionais no governo do Presidente Itamar Franco. Durante essa semana, elaborou-se o compromisso Nacional de Educação para Todos, assinado pelo MEC[45], CONSED[46] e UNDIME[47] e representantes de diversas entidades.

Embora o Plano Decenal tenha sido um importante instrumento para o debate nacional em torno da educação durante os anos de 1993 e 1994, não era ainda o Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição de 1988, pois ele tinha um objetivo que era responder as determinações do Art. 60 das Disposições Transitórias[48]. Porém, o governo subseqüente ignorou o Plano Decenal até o segundo semestre de 1997. Assim, do rico processo vivido no

[45] Ministério da Educação e do Desporto.

[46] Conselho Nacional de Secretários de Educação.

[47] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

[48] "Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinqüenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental". *Parágrafo único.* "Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional". (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – Art. 1º a 74). In: BRASIL.**Constituição Federal de 1988**. Ver, ainda, o Art. 212 da Constituição no Anexo I, no final deste trabalho.

governo Itamar ficaram somente registros. A administração se encerra e com ela seus projetos são engavetados e tudo começa novamente.

Dentre os objetivos estabelecidos pelo Plano Decenal, podemos destacar alguns:

- Programa Nacional de atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)
- Expansão e Melhoria da educação Infantil
- Eficiência, Equalização e Agilização do Sistema de Financiamento, dentre outros.

O plano reconhece, ainda, uma voz pouca ouvida – a voz da escola.

A "Conferência Nacional de Educação para Todos" representa um momento importante na formulação do Plano Decenal, pois a partir de seu encerramento estava pronto o "Acordo Nacional de Educação para Todos". Esse acordo estabelece compromissos entre as esferas governamentais, entidades que representam os educadores e outros segmentos da sociedade, definindo as competências e as responsabilidades do governo no que se refere à educação básica. São discutidas, ainda, questões do magistério e da qualidade da educação, incluindo para o magistério planos de carreira e piso salarial, inovações para a melhoria dos processos de aprendizagem e produtividade dos sistemas de ensino.

Segundo Vieira (2000, p. 151), na Agenda Internacional, do período, aparece que a abertura e as relações com a economia internacional levam à necessidade de formação de recursos humanos que facilitem o acesso a novos conhecimentos. Se isso serve para o contexto da economia, também é necessário para a área da educação. Nesse sentido, as idéias de "cidadania e competitividade"; "eqüidade e desempenho"; "integração e descentralização" começam a aparecer nos documentos do Ministério da Educação.

Numa apreciação sobre o período, a autora afirma que o Ministério da Educação voltou a prestar contas de suas ações nos anos de 1993 a 1994. Aparece, ainda, que todas as energias no governo do Presidente Itamar Franco estão centradas no ensino fundamental e sob a afirmação de que o sucesso da escola depende da qualidade, aparecendo, inclusive, nesse período, o discurso da qualidade total, muito utilizado pelas empresas que, ao investirem na qualificação de seus funcionários, estão buscando formas de se beneficiarem frente à economia mundial globalizada.

Vieira (2000), analisando o primeiro ano de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso[49] (janeiro a dezembro de 1995), argumenta que sobre a educação esse período mostra um projeto que traz relevância com o que foi estabelecido pela "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" e com as idéias que foram gestadas em governos anteriores, dando, inclusive, resultados como a mudança no capítulo da educação na Constituição Federal através da Emenda Constitucional nº 14/96 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96).

Entretanto, nesse governo, surgem novas perspectivas sobre democracia e sociedade no mundo globalizado. Sobre essas novas concepções atribuídas à sociedade brasileira, Arelaro (2000, p. 99), comenta:

> A eleição do novo governo, para o período de 1995/98, traz modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado. Ainda que o presidente eleito – Fernando Henrique Cardoso – tenha tido intensa participação no governo anterior, inclusive como ministro e "garoto-propaganda" da nova moeda lançada em 1994, o Real, seu projeto político de governo vai-se delineando cada vez mais dentro dos cânones da escola reformista-liberal.

Segundo Vieira (2000), nas medidas para a Educação, esta aparece ao lado da agricultura, emprego, saúde e segurança, como uma das cinco metas prioritárias do governo, como reforma institucional e educação básica. Aqui a importância da educação é considerada para o exercício da cidadania e, também, para o desenvolvimento econômico e para fins de melhoria na qualidade de vida dos brasileiros. Nesse sentido, a qualidade do ensino é almejada em todos os níveis como objetivo central do governo. Porém, nesse mesmo período o ensino básico apresenta um padrão de qualidade caótico e deficiente, com alto índice de repetência na primeira série, evasão e desequilíbrio nas escolas.

> A partir da metade do primeiro ano de governo, do primeiro mandato (1995), explicita-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e "globalizantes": redução do aparato de estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais

[49] Fernando Henrique Cardoso: Tempos de Definição de Rumos (janeiro a dezembro de 1995). Cf. VIEIRA, 2000, p. 171-199.
"Na esteira do sucesso do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso elege-se no primeiro turno das eleições presidenciais, realizadas no segundo semestre de 1994. Seu governo dá continuidade à política econômica inaugurada na década de noventa, mantendo a abertura às exportações, o programa de privatização de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando à inserção do país no contexto de uma economia globalizada" (Id. Ibid., p. 171).

> rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento púbico – via BNDES – para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do PROER –, redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em "organizações sociais" que obedeçam a lógica do mercado, dentre outras medidas. Na área da educação não foi diferente. Após um "congelamento" de reuniões, grupos de trabalhos e discussões nacionais, um novo "estilo" de governo "competente", prepotente e autoritário é adotado. O governo passa a legislar por Medidas Provisórias, mesmo para assuntos banais, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo e se transformando no governo de maior edição de Medidas Provisórias (incluídas as relativas à educação), desde a proclamação da República [...]. Explicita-se, então, novo Projeto de sociedade e democracia brasileiras, de cunho "moderno-conservador", fruto da simbiose tropicalista de social-democracia "temperada" com princípios liberais. Essa extravagância política exigiria da educação a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino (ARELARO, 2000, p. 99-100).

Sendo assim, o governo prioriza o acesso da população às escolas de primeiro grau e melhora a qualidade do atendimento escolar. Fica definido, também, que a responsabilidade em fornecer o ensino básico será dos estados e municípios que devem atender todas as crianças em boas escolas públicas. A função da União é redistribuir o salário-educação. O papel do governo fica estabelecido para a educação básica e para o segundo grau. Porém, no que se refere ao ensino superior, são propostas de reformas que promovam a autonomia das universidades, condicionadas à avaliação de seu desempenho. E, ainda, autorização para a criação de estabelecimentos privados, criação de cursos de ensino superior e para a reformulação do crédito educativo.

Nas intenções governamentais registradas no período, aparecem em documentos, como "Mãos à Obra", a importância essencial da educação na construção da cidadania e do desenvolvimento econômico. Dessa forma, a escola - sempre esquecida pelas políticas educacionais do passado - passa a ser o foco de atenção dos governantes. Ocorre, também, preocupação com a descentralização, inclusive, da merenda escolar e da rede de escolas técnicas e CEFETs[50]. Outra categoria que aparece se refere ao público/privado e fica estabelecido que o MEC, através das definições das políticas educacionais, deve buscar apoio

[50] Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

na administração pública e no setor privado, principalmente para a rede escolar do ensino médio e profissionalizante. Quanto ao ensino superior, fica determinado que o MEC deve buscar a integração e a expansão do ensino como um todo (público e privado).

Um dos pontos discutidos através da fala do Presidente, em um de seus discursos, era o de melhorar a escola através do professor. Essas questões irão aparecer na "Conferência Nacional de Educação" em 1994, a partir da proposta de um programa de treinamento de professores e diretores, através do ensino à distância, e, ainda, discussões com estados, municípios e outras entidades para a valorização do magistério, incluindo os salários e o plano de carreiras.

Não aparecem nos textos "Mãos à Obra" e "Planejamento Político-estratégico", desse governo, questões sobre a educação infantil e sobre a educação de jovens e adultos. Entretanto, se o governo busca um país democrático e justo, deveria se preocupar com a não-cidadania imposta aos analfabetos. Se o MEC busca evidenciar seu papel na educação, não deveria deixar de fora questões como a educação infantil e a de jovens e adultos, o que descaracteriza a determinação "educação para todos".

Numa apreciação sobre o ano de 1995, Vieira (2000) retoma questões como a importância dada ao ensino fundamental e, também, sobre o esquecimento, no período, em relação às outras modalidades do ensino. Finalizando, afirma que há um projeto em andamento que nasce antes da posse do Presidente e que irá explicitar-se como tempo de definição de rumos.

No período posterior à análise de Vieira (2000), no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso[51], foram desenvolvidos vários documentos de políticas educacionais. Dentre eles, podemos destacar:

- Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996;
- LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);

[51] O Presidente Fernando Henrique Cardoso ocupou o governo federal por dois mandatos. O primeiro, no período de 01/01/1995 a 21/12/1998, sendo reeleito para um segundo mandato no período de 01/01/1999 a 31/12/2002. O candidato de oposição do PT (Partido dos Trabalhadores) Luís Inácio Lula da Silva venceu o segundo turno das eleições presidenciais em outubro de 2002 contra José Serra, candidato do governo. Após o período de transição democrática de governo, o Presidente Lula assumiu o governo federal em 01/01/2003.
Sobre a educação no governo Lula*: "A sociedade espera uma proposta clara da nova política educacional, capaz de superar de forma consciente o modelo anterior. Um dos principais desafios é concluir a universalização do acesso, garantindo qualidade ao ensino público e incentivando a participação social nos rumos da educação". In: *HADDAD, Sérgio. **Boletim Ebulição**. Destaques da conjuntura educacional. 23/09/2003. Disponível em : http://www.controlesocial.org.br/conj_educ092303.htm. Acesso em 30 jan. 2004.

- Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério);
- Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997;
- Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC, 1997.
- Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC, 1998;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, MEC, 1998;
- Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, MEC, 2000;
- Plano Nacional de Educação – PNE, 2001.

No entanto, esses documentos de políticas educacionais apresentam encaminhamentos e diretrizes em conformidade com as políticas neoliberais, impostas pelas determinações do mercado e do capital internacional, que foram se explicitando no decorrer de seu mandato. Essas diretrizes aparecem, inclusive, nas políticas públicas destinadas à infância no Brasil, no final do século XX.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL

Do mesmo modo que a educação, a infância não pode ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político. Por isso, quando se fala em infância, não é possível se referir à criança em si sem se considerar o tempo, o lugar e a estrutura social em que ela está inserida. Kramer (1996, p. 17) afirma que no final dos anos 70, nos então chamados países de Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil, as crianças pobres representavam o fracasso na escola, escola essa que seguia modelos educativos já ultrapassados. Surgiram, assim, novas preocupações com as teorias educacionais e com a pedagogia. “O intenso debate político-educacional que se desencadeou a partir daí foi fundamental na consolidação de um firme marco teórico e de clara visão política em defesa de uma infância considerada na sua dimensão de cidadã de direitos”.

Hoje, falar em educação infantil no Brasil significa, necessariamente, retomar a *Constituição Federal de 1988*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº.9394/1996)*. Através desses documentos, pode-se obter

uma visão clara dos direitos adquiridos pela criança, considerada cidadã e sujeito de direitos, e dos caminhos tomados pelas políticas públicas destinadas à infância de nosso país. A *Constituição Brasileira de 1988*, no capítulo III – Seção I – Da Educação, estabelece:

> *Art. 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.
> *Art. 208*. Item IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade.

Nascimento (2003) estuda a sociologia da infância na década de 90 e considera que esse período representa um grande avanço na história, na legislação, nas pesquisas e nas discussões gerais sobre a infância. Segundo a pesquisadora, a década de 90 representa um marco, sobretudo, na legislação ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica.

A partir dos princípios contidos sobre os direitos sociais, na *Constituição Federal de 1988*, cria-se a *Lei nº.8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente*, que define as responsabilidades dos adultos em relação aos indivíduos em desenvolvimento em todos os setores da sociedade onde quer que se encontrem esses indivíduos. Dessa forma, o poder público passou a ter responsabilidade em relação às crianças e aos jovens, especialmente na oferta de educação para que se possa desenvolver a formação da cidadania nesses indivíduos.

As garantias apresentadas pela *Constituição Federal de 1988*, em consonância com um movimento internacional que reconheceu os direitos da infância, aprovados na *Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)*[52], asseguraram no Brasil, através da Lei Federal 8069, *"Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA"*, "[...] os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária", além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227 da Constuituição/Art.4º e Art. 5º do ECA, apud NASCIMENTO, 2003).

---

[52] CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1989). Disponível em: http://ww.jep.or.br/convdirecriprea.htm. Acesso em 29 jan. 2004.

Nascimento afirma que os avanços na legislação são incontestáveis, considerando a criança como ator social, alguém que é, no presente, e, portanto, como cidadã de direitos. Nessa perspectiva, segundo a autora, muitas pesquisas são desencadeadas no sentido de se estabelecer um novo paradigma nas concepções de infância e educação.

Portanto, a escola tem que fazer valer, através de seus princípios e fundamentos pedagógicos, os direitos da infância e da juventude. Esses direitos sociais, dentre eles a educação, encontram respaldo legal na *Constituição Federal de 1988*, Art. 6º. "São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição".

Da mesma forma , *a LDB 9.394/96*, retomando os direitos garantidos pela Constituição no Título III – do direito à educação e do dever de educar – Art. 4º item IV – determina: "Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". Sobre a afirmação e a garantia desses direitos apontados pela LDB às crianças, Cerisara (2002, p. 331) comenta:

> Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creche e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

A seção II da lei trata especificamente da Educação Infantil nos artigos 29, 30 e 31, nos quais essa educação é considerada como primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o "[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Art. 29). No Art. 30 fica estabelecido que essa educação será oferecida em "[...] creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e [...] pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade". O Art. 31 determina que a avaliação na educação infantil seja feita "[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso no ensino fundamental". Esse artigo manifesta uma

concepção correta de avaliação quando a desvincula da promoção ao ensino fundamental, encaminhando-a para o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Cerisara (2002), ao discutir a educação infantil nas reformas educacionais, lembra que o texto final da LDB evidencia uma certa concordância com os princípios neoliberais apresentados pelo governo e pelo Poder Público no período. Outro aspecto importante que deve ser lembrado, segundo a autora, diz respeito ao direito de todas as crianças à educação infantil. Todavia, ela aponta para o fato de que as vagas nas creches públicas dão preferência às crianças de mães trabalhadoras que ganham baixos salários. Prova disso é que 90% das crianças de todo o Brasil continuam fora das creches, sem ter acesso a uma instituição de educação infantil[53]. Dessa forma, fica evidente, através da desresponsabilização do Estado com a educação Infantil, uma estratégia típica das políticas neoliberais em não prover os recursos necessários para o cumprimento de acordos, transformando, assim, a perspectiva de direitos da legislação em perspectiva de necessidades.

Outra questão polêmica, apontada pela autora, refere-se à formação dos profissionais de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que passa a ser oferecida em institutos superiores de educação através do curso normal superior. Esse projeto é defendido pelo Conselho Nacional de Educação e está submetido às políticas dos organismos internacionais. Segundo a autora, essa formação tem sido historicamente realizada pelos cursos de pedagogia nas universidades e sua oferta em outras instituições ou cursos que promovam o aligeiramento na formação profissional causaria uma grande perda, tanto para os profissionais quanto para os alunos dessa modalidade de ensino. Nas universidades, o curso dispõe de uma sólida formação teórica; conta com a pesquisa como importante instrumento na articulação do saber e considera o pedagogo um intelectual. Portanto, percebemos, nesses argumentos, que qualquer formação fora dos parâmetros universitários acarretaria numa crescente desqualificação ou perda de identidade por parte dos profissionais das séries iniciais da educação básica.

Com as mudanças introduzidas na legislação a partir da *Constituição de 1988* e com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96)*, após uma longa luta pela

[53] Veja-se: BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Números da Educação no Brasil 2001**. MEC/INEP, 2001.

requalificação das creches e pré-escolas, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esse documento aparece no contexto das reformas educacionais em andamento na segunda metade da década de 90 como mais uma ação do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Conforme Cerisara (2002, p. 338),

> [...] o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia.

O Referencial Curricular é composto por três volumes, sendo que o primeiro é um documento introdutório que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas. O segundo volume trata da formação pessoal e social da criança e o terceiro volume do conhecimento de mundo. Esse volume contém "[...] seis documentos referentes aos eixos de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e sociedade e Matemática" (RCNEI[54], v.1 – Apresentação).

Sobre o Referencial, Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) comenta:

> Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial – apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a Educação Infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

[54] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Cerisara (2002, p. 338) afirma que "[...] em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão". Segundo a autora, em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem atender às solicitações dos pareceristas para que as discussões sobre o documento fossem estendidas por mais tempo. O MEC, não atentando para essas solicitações, porque tinha grande interesse em divulgar esse documento, acabou lançando o Referencial, antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

O parecer da ANPEd[55] sobre o Referencial sugere, dentre outras modificações, uma revisão na linguagem, utilizada no documento, no sentido de que houvesse maior clareza nos encaminhamentos dados aos conteúdos, nele apresentados, para que os profissionais da área possam ter acesso a essas informações de uma maneira mais adequada e coerente com o seu nível de compreensão e conhecimento.

Dentre outras falhas apresentadas no documento, apontadas pelos pareceristas da ANPEd, estão as fontes bibliográficas utilizadas na elaboração do Referencial e elencadas juntas nas referências, como se faz nos trabalhos acadêmicos. Segundo eles, as obras e os materiais utilizados deveriam estar separados por temas, o que seria conveniente para um documento de caráter pedagógico, pois facilitaria a compreensão no momento de sua utilização.

Na visão da ANPEd (1998, p. 92),

> [...] um documento orientador, o qual será utilizado por equipes de todo o país, deveria conter indicações de leituras organizadas por temas, com informações mais claras sobre como ter acesso aos textos sugeridos e o que pode ser encontrado em cada obra, de forma a favorecer a educação continuada e a autonomia intelectual de professores e equipes técnicas.

O parecer aponta, ainda, outras irregularidades, contidas no documento, nas definições e conceitos e na forma de organizar as áreas de conhecimento de maneira uniforme para as

---

[55] O parecer da ANPEd sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento elaborado a partir de 230 pareceres emitidos por diversos pesquisadores da área de Educação Infantil, entre os 700 profissionais e pesquisadores que foram convidados pelo Ministério da Educação (MEC) para analisar a versão preliminar do Referencial. Veja-se: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd (1998).

faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos de idade. Muitas das propostas apresentadas no documento não estariam adequadas para as crianças menores de 2 anos.

Além dos aspectos apontados acima, considerados irrelevantes pelo parecer da ANPEd, existem, ainda, outros problemas no Referencial, que são discutidos pelos pareceristas. Sobre a concepção de desenvolvimento infantil, o parecer alega que o Referencial, além de não apresentar, em alguns momentos do texto, linguagem clara e objetiva, contempla uma abordagem psicológica e cognitivista em seu conteúdo, sem, contudo, considerar outras situações importantes na realidade da criança como, por exemplo, os aspectos naturais, culturais, sociais, históricos e políticos.

Sobre a concepção de currículo adotada no Referencial, existem discrepâncias, na opinião dos comentaristas, que identificaram uma proximidade com a proposta do sistema educacional espanhol[56] e , em alguns momentos, características de uma visão tradicional de ensino. Ambas oscilam no documento. A própria concepção de avaliação, segundo o parecer, estaria calcada no modelo tradicional de escola. Isso estaria em desacordo com o proposto na LDB 9.394/96, na qual a avaliação propõe o "[...] acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental" (Art. 31).

No que se refere ao conteúdo dos volumes II e III da versão preliminar do Referencial, o parecer faz menção à proposta de trabalho com a linguagem e aponta falhas no sentido de que a "língua escrita" vem antes da "língua oral", num período em que a criança está aprendendo a se comunicar através da linguagem falada.

Cerisara (2002) aponta que o primeiro volume do Referencial, denominado "Introdução", apresenta um texto bem elaborado e ilustrado com bonitas fotografias, revelando a diversidade cultural da infância brasileira, porém, essa diversidade nem sempre é considerada nos conteúdos propostos pelo Referencial. Conforme a autora, o volume I do documento procurou contemplar as indicações feitas pelo parecer da ANPEd, dando mais ênfase à criança na educação infantil e não às concepções de educação que aproximam a creche e a pré-escola do ensino fundamental. Isso demonstra um ponto positivo da equipe do MEC ao acatar as indicações feitas pelo parecer no sentido de melhorar esse volume do documento.

---

[56] Aparecem referenciadas nas Propostas curriculares internacionais (RCNEI, v. 3. Bibliografia, p. 246) as obras: ESPANHA. *Currículo oficial*. Orientaciones didácticas. Ministério de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.
_____. *Currículo de la etapa.* Educación Infantil. Ministério de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

Contudo, sobre os volumes II e III, a autora afirma que estão organizados através de uma estrutura comum, cujos conteúdos e orientações didáticas caracterizam uma aproximação com o que é trabalhado no ensino fundamental. Dessa forma, as especificidades das crianças pequenas acabam se perdendo e a educação infantil fica submetida à versão de escola de ensino fundamental, aprisionando o desenvolvimento natural das crianças. Assim, a concepção de educação infantil apresentada no Referencial fica distante daquelas constantes nos documentos da COEDI[57] de 1994 a 1998, consideradas um avanço nas Políticas Nacionais de Educação Infantil. Nesse contexto, o Referencial pode ser visto apenas como um material de apoio aos profissionais que devem refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Nascimento (2003) aponta que, no final de 1998, o Conselho Nacional de Educação(CNE) estabeleceu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", desfazendo, inclusive, a dicotomia entre o cuidar e o educar, tão presente nas discussões sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento da criança, criando um novo paradigma na concepção de educação e infância.

O Referencial Curricular não possui caráter obrigatório ou mandatório. Por isso não deve ser considerado como recurso único a ser utilizado nas instituições de educação infantil. Como orientação nacional para esse nível de formação existem as "Diretrizes Curriculares Nacionais"[58], que apresentam as *diretrizes obrigatórias*[59] a serem seguidas na educação infantil:

> **1** – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:
> **a** - Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> **b** - Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> **c** - Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.

[57] Coordenação Geral de Educação Infantil.

[58] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE, 1998.

[59] Ibidem, p. 10.

Cerisara (2002) afirma que as *"Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil"* incentivam e orientam projetos pedagógicos, buscando objetivos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, através da participação das famílias, professores e crianças, permitindo que os mesmos assumam a autoria dos projetos. Dessa forma, o que se busca, através dessa integração, é um espaço onde as crianças possam, juntamente com os adultos, conquistar o direito de viver de forma digna e prazerosa. Para isso são necessárias políticas públicas que considerem a diversidade da infância brasileira e contemplem a formação do cidadão.

Rosemberg (2002, p. 27-28) postula que "[...] as políticas de educação infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos 'não formais' a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais". Na concepção dessa autora, as influências sobre os projetos da educação infantil brasileira, na atualidade, provêm do Banco Mundial.

A autora considera que a educação infantil é integrada às políticas sociais e é um subsetor das políticas educacionais e de assistência aos trabalhadores. Para ela, as políticas sociais são uma intervenção do poder público com o objetivo de ordenar a sociedade entre as necessidades e os interesses que surgem em seus diferentes segmentos. Nesse contexto de âmbito nacional participam, também, juntamente com o governo, os organismos multilaterais.

Ela aponta que na administração federal do governo Fernando Henrique Cardoso (a partir de 1995) foram incorporadas, nas políticas econômicas, regras do FMI e nas políticas educacionais regras do Banco Mundial. Nas políticas educacionais, segundo ela, houve uma priorização de investimentos públicos para o ensino fundamental, enquanto que na educação infantil houve a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pequenas pobres.

Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2002, p. 90) argumentam que os programas desenvolvidos pelas políticas públicas para a infância "[...] procuram situar-se numa perspectiva de direitos enquanto o discurso e os documentos do Banco Mundial, em regra, os atrelam mais a uma perspectiva de necessidades". Na visão dessas autoras, as políticas são justificadas como auxílio aos necessitados com o objetivo de evitar conseqüências anti-sociais. Assim, esses programas de intervenção social guardam o conceito, historicamente construído, da

necessidade de livrar a sociedade dos efeitos causados pela pobreza e de evitar a marginalização.

Em 16 de fevereiro de 2000, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as "*Diretrizes operacionais para a educação Infantil*"[60] no intuito de sanar a grande quantidade de dúvidas, geradas pelos artigos da LDB/96, relativas à Educação Infantil, e à sua especificidade, que determinam os seguintes aspectos normativos:

> **1**) Vinculação das Instituições de Educação Infantil ao Sistema de Ensino;
> **2**) Proposta Pedagógica e regimento Escolar;
> **3**) Formação de Professores e outros profissionais para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil;
> **4**) Espaço Físico e Recursos Materiais para a Educação Infantil.

As *Diretrizes Operacionais*[61] apontam que a política nacional para as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias deverá ser desenvolvida com a participação e o apoio de todos os segmentos da sociedade, com os Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho e, ainda, com as Secretarias, com os Conselhos Estaduais e Municipais, os Conselhos tutelares, os Juizados das Varas da Infância, as Associações e Organizações da sociedade civil, junto com os profissionais da comunicação e da informação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas para a infância não podem ser oferecidas em forma de auxílio aos necessitados, transformando-se em educação tutelada, assistencial ou de exclusão. As políticas devem considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em desenvolvimento, promovendo a inclusão social e a autonomia dessas crianças, para que elas possam efetivar o exercício pleno da cidadania[62]. Para que isso ocorra, é necessário que haja um investimento capaz de promover um atendimento de qualidade nas instituições de educação infantil.

---

[60] BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2000. p. 1-2.

[61] Ibidem. p. 4.

[62] "[...] Os melhores resultados de uma política eficiente contra a pobreza são obtidos, justamente, quando os assistidos alcançam um estado no qual são emancipados da ajuda e, para tanto, o indivíduo deve ter direito à educação e ao aprendizado contínuo" (DEMO, 2000* apud ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 90). *DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

O Deputado Federal Ivan Valente[63], na apresentação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), comenta que a vitória pela criação de um Plano Nacional de Educação é resultado de uma luta historicamente organizada em defesa de uma educação pública de qualidade que contemple a todos os brasileiros. Segundo o Deputado, as reivindicações daqueles que trabalham e acreditam na educação brasileira revelam o compromisso de lutar pela educação como direito do povo e dever do Estado.

Apesar das lutas dos professores, pesquisadores em educação e demais segmentos da sociedade, o Deputado Ivan Valente afirma que as políticas educacionais brasileiras, na atualidade, são globalmente impostas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Contudo, o PNE (2001, p. 10 – Apresentação)., através do envolvimento de diferentes segmentos da sociedade e da educação brasileira "[...] resgata a política como atividade própria da sociedade nacional".

A criação do PNE (2001), atrelado a uma política governamental em prol da educação brasileira, aumenta a resistência democrática ao neoliberalismo que tira dos povos o direito de planejar e decidir seus próprios destinos. Organizações como OMC[64], FMI[65] e Banco Mundial – organismos de políticas neoliberais – trabalham pelos interesses do capital internacional e das grandes corporações dos países desenvolvidos.

O PNE é resultado de uma luta organizada por diferentes segmentos da sociedade brasileira, principalmente pelos profissionais da educação, que através do Forum Nacional em defesa da Escola Pública, lutaram desde o processo constituinte por um projeto educacional "[...] voltado para assegurar ao povo brasileiro uma educação construtora de cidadania, como direito de todos" (PNE, 2001, p. 11 – apresentação).

No entanto, segundo Ivan Valente, ao ser apresentado à Câmara dos Deputados, no dia 10 de fevereiro de 1998, o PNE – Sociedade Civil[66] obrigou o governo FHC a apresentar ao Parlamento o seu projeto (Projeto de Lei 4.173/98) no dia seguinte e ambos tramitaram no

---

[63] Professor, deputado federal (PT/SP) que encabeçou a apresentação do Projeto de Lei 4.155/98 – PNE da Sociedade Brasileira – à Câmara dos deputados.

[64] Organização Mundial do Comércio.

[65] Fundo Monetário Internacional.

[66] "O PNE – Sociedade Civil, como ficou conhecido, é uma das mais importantes produções político-educacionais de nossa história" (Ivan Valente. PNE, 2001, p. 11 – Apresentação).

Congresso. A proposta do governo, segundo o Deputado, foi elaborada com o intuito de garantir as políticas neoliberais do Banco Mundial que determinam baixos investimentos para o setor da educação.

A apresentação de dois projetos para a educação brasileira, um da sociedade civil, democrático e popular e um do governo, neoliberal, materializavam duas concepções diferentes de escola e de política educacional. Enfim, após muita pressão da sociedade, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sancionou o PNE com algumas diferenças do proposto no PNE – Sociedade Civil, contemplando, apenas, algumas medidas nele contidas.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, p. 52), na seção de Educação Infantil, retomando os direitos garantidos à infância na Constituição Federal de 1998 e na LDB 9.394/96, considera que a educação "[...] deve estar presente desde o momento em que a criança nasce como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal".

No PNE, a educação infantil também é considerada como primeira etapa da educação básica, estabelecendo as bases de formação do desenvolvimento pessoal e da socialização das crianças. Nessa perspectiva, a educação infantil inicia a educação da pessoa e suas diretrizes consideram que as primeiras experiências vividas na infância marcam profundamente o indivíduo.

As ciências que estudam a infância afirmam que, dessas experiências vividas nos primeiros anos de vida, pode depender o sucesso posterior das crianças. Por isso pesquisas na área da Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia vêm desenvolvendo muitas reflexões acerca das práticas educativas e dos cuidados com as crianças, nas instituições de educação infantil, no sentido de oferecer-lhes maiores oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem.

O PNE reforça, também, que a educação infantil não é obrigatória, mas que é um direito da criança. Nesse sentido, a possibilidade das crianças freqüentarem um centro de educação infantil de qualidade leva um número crescente de famílias a buscarem vagas para seus filhos nessas instituições. Daí a responsabilidade em oferecer uma educação de qualidade que justifique essa procura, pois a qualidade na educação infantil é fator fundamental para o desenvolvimento das crianças. Por isso os profissionais, para trabalharem nessa educação, devem possuir uma formação acadêmica de qualificação específica em cursos superiores e, ao atuarem com as crianças, devem estar em constante harmonia com o trabalho pedagógico, o desenvolvimento e a aprendizagem delas.

O PNE apresenta, ainda, outras considerações importantes acerca das práticas pedagógicas no processo unitário de desenvolvimento da criança, afirmando que,

> [...] constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência (PNE, 2001, p. 59).

As medidas propostas pelo PNE implementam as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, buscando melhoria na qualidade do atendimento. Essas medidas reforçam que as diversidades regionais e as expressões culturais de cada região devem ser consideradas porque formam a "[...] base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades" (PNE, 2001, p. 60).

Devido ao fato já constatado em muitas pesquisas de que a educação infantil causa efeitos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, essa educação vem crescendo e vem sendo recomendada por organismos e conferências internacionais. Sobre essa discussão, Araújo (2002, p. 59-60) argumenta:

> A declaração de Nova Delhi sobre "Educação para todos", aprovada em 16 de dezembro de 1993 pelos nove países em desenvolvimento e de maior população do mundo, do qual o Brasil faz parte, reafirmou o compromisso com a criança de 0 a 6 anos. Posteriormente, o "Marco de Ação de Dakar", realizado em abril de 2000, confirmou o compromisso coletivo para a ação e fez um balanço do desafio da "Educação para Todos", constatando que houve um progresso significativo em muitos países, mas que a situação ainda é inaceitável para o início de um novo século. O Marco de Dakar propõe expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena e determina que todos os países deverão desenvolver seus planos nacionais de ação até, no máximo, o ano de 2002.

Mesmo a educação infantil sendo considerada um direito de toda a criança e uma obrigação do Estado, a criança não é obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, porém, se a família desejar, o Poder Público deverá atendê-la nessas instituições. O que o Plano Nacional de Educação recomenda, nas instituições de educação infantil, é "[...] uma educação

de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela" (PNE, 2001, p. 60).

Sobre as dificuldades encontradas na educação infantil, Silva (2002, p. 156) postula:

> A educação infantil, parte integrante da educação básica atribuída aos municípios, convive com algumas questões: o esvaziamento da concepção de direito conquistado e expresso na Constituição de 1988, a secundarização dentre as prioridades municipais, a cobertura insuficiente e a premente necessidade de construção coletiva de uma proposta pedagógica inserida no reordenamento dos sistemas de educação dos municípios.

Embora o PNE garanta o direito das crianças pequenas a essa primeira etapa da educação básica, o Brasil enfrenta, ainda, grandes dificuldades no sentido de garantir a educação infantil, tanto em termos de quantidade, quanto de qualidade. Com a descentralização do financiamento[67] da educação infantil dos recursos estaduais e federais e com a centralização dos recursos nos municípios, o grande desafio é cumprir os propósitos estabelecidos para esse nível de educação. O PNE, através de seus objetivos e metas, para um período de cinco anos, define um percentual crescente de atendimento nas creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos[68].

Para que isso ocorra, são necessárias políticas educacionais capazes de promover o acesso das crianças pequenas a uma educação infantil de qualidade através de um número suficiente de vagas em todos os municípios. Outro fator importante a ser considerado é a formação de todos os profissionais envolvidos com a educação infantil. Os investimentos nessa área de educação deverão ser feitos com responsabilidade para que as políticas educacionais não se tornem apenas estratégias de governos, promovidas com baixos custos de aplicação e com interesses políticos, eleitoreiros e promocionais.

---

[67] No PNE, "[...] a educação infantil é tratada, em termos de gasto, como competência praticamente exclusiva dos municípios e, 'naturalmente', das famílias" (Ivan Valente. PNE, 2001, p. 22 – Apresentação).

[68] "Ampliar a oferta da educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos" (PNE, 2001, p. 61).

O texto das "*Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*" (2000, p. 06), discutindo sobre gestão nas políticas municipais para a infância, faz a seguinte observação:

> Merece registro a ausência de articulação e racionalidade nas ações dos setores de educação, saúde, assistência social e cultura, o que torna difusa a política municipal para infância. O fracionamento de ações é um importante fator para o desperdício dos escassos recursos financeiros desses setores na área da infância. A racionalização dos recursos existentes, através de bons processos de gestão, permitiria um expressivo acréscimo do atendimento à criança nos municípios brasileiros.

A lei 9.424/96 (FUNDEF)[69] determina que, no mínimo, 25% dos valores referentes aos impostos repassados pela União ao município deverão ser aplicados em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Contudo, não estabelece nenhum percentual que possa ser destinado à educação infantil que, também, encontra-se sob a responsabilidade dos municípios. Dessa forma, a educação infantil, muitas vezes, fica à mercê de entidades públicas não-governamentais e dos fundos recolhidos através de promoções realizadas com as comunidades locais.

As questões discutidas, neste texto, apontam para o fato de que a educação infantil no Brasil, no final da década de 80, ganhou um respaldo legal na *Constituição de 1988*, passando a ser considerada um direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Esses direitos constitucionais também são confirmados pelo *ECA (1990)* e pela *LDB 9.394/96* e ratificados pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000)*.

Contudo, além das reformas econômicas ocorridas durante a década de 90 e das pressões dos Organismos Multilaterais, houve um investimento e uma preocupação maior com a universalização do ensino fundamental. A falta de compreensão e de definições na área da educação infantil, gerou, também, uma falta de articulação entre autoridades municipais e os diferentes segmentos da sociedade, acarretando em prejuízo às políticas públicas para a infância que, ainda, apresentam um índice de atendimento bastante deficitário, em relação à perspectiva de direito das crianças de 0 a 6 anos, garantida na legislação, caracterizando, dessa forma, apenas a perspectiva de necessidades em consonância com os organismos internacionais.

[69] Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

3 REFERENCIAL TEÓRICO: MARX E VYGOTSKY

Este capítulo apresenta uma síntese das obras de Marx, que serviram para formular a concepção materialista da história e explicar as contradições existentes na totalidade da sociedade capitalista através do método científico elaborado pelo autor. Concatenadas às obras de Marx, aparecem as obras de Vygostsky, que se utilizou da mesma metodologia para fundamentar a teoria histórico-cultural na filosofia do materialismo histórico e dialético.

O objetivo deste capítulo é registrar a proximidade desses dois autores, através das categorias históricas deixadas por eles, em suas obras, mostrando que a explicação da totalidade social e da consciência humana se dá a partir da compreensão das contradições presentes no processo histórico de produção material da vida humana.

3.1 KARL MARX: CATEGORIAS HISTÓRICAS

Karl Marx (1818-1883)[70] participou notoriamente do período em que viveu, deixando uma vasta produção escrita marcada por uma intensa atividade política. Em seus primeiros escritos, como nos manuscritos de 1843 e 1844, sofreu grande influência de

[70] Karl-Heinrich Marx nasceu em 5 de maio de 1818, na cidade alemã de Tréveris, na região da Renânia e faleceu em Londres, em 1883. Seu pai, Heinrich Marx (1782-1838), advogado liberal, e sua mãe, Henriette Pressburg (1787-1863), eram de ascendência judaica, mas converteram-se ao credo protestante como forma de evitar as restrições que pesavam sobre os judeus na Prússia. Nesse período, a Alemanha vivia um processo de transição tardia do feudalismo para o capitalismo, pois na França e na Inglaterra já ocorrera uma revolução burguesa e prosseguia a industrialização capitalista. Aos 17 anos, Marx matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Bonn e mostrou-se sensível ao romantismo que ali predominava, pois tinha interesse pela literatura romântica e pelo pensamento político de Saint-Simon (socialismo utópico). No ano seguinte, seu pai o mandou para a Universidade de Berlim, onde passou os quatro anos seguintes e abandonou o romantismo em favor do hegelianismo que predominava na capital naquela época. Cientista social, historiador e revolucionário, Marx foi certamente o pensador socialista que maior influência exerceu sobre o pensamento filosófico e social e sobre a própria história da humanidade. Embora em grande parte ignorado pelos estudiosos acadêmicos de sua época, o conjunto de idéias sociais, econômicas e políticas que desenvolveu conquistou, de forma cada vez mais rápida, a aceitação do movimento socialista após sua morte em 1883. Como decorrência da publicação tardia de muitos de seus escritos, só em época relativamente recente surgiu a oportunidade de uma apreciação justa da sua estatura intelectual. In: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 238-239.

Hegel[71] e desenvolveu uma filosofia em que o tema central era a alienação. Juntamente com Friedrich Engels (1820-1895)[72], elaborou "A ideologia alemã (1846)" e "Manifesto do Partido Comunista (1848)".

Nessas obras, contrários ao idealismo[73] de Hegel, Marx e Engels[74] mostram que não se faz história das idéias e sim da produção social de indivíduos, vivendo dentro de um determinado sistema, produzindo sua vida material. Esses autores estudam o modo pelo qual, através do trabalho, o homem vai se adequando, se transformando e se definindo na sociedade.

---

[71] Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart em 1770 e faleceu em Berlim em 14 de novembro de 1831. Filho de um coletor de impostos, Hegel estudou filosofia, letras clássicas e teologia na Universidade de Tübingen, passando depois a trabalhar como professor particular, primeiro em Berna e depois em Frankfurt. Em 1801, tornou-se docente universitário e, em 1805, professor da Universidade de Iena, onde foi escrita sua primeira obra importante, *"Fenomenologia do Espírito"*, em 1807. Permaneceu em Berlim, como professor, de 1818 até sua morte, onde começou a formar-se uma escola hegeliana. Hegel foi importante para Marx sob dois aspectos. Em primeiro lugar, Marx foi profundamente influenciado pelas críticas de Hegel a Kant e pela sua filosofia da história. Em segundo lugar, Marx valeu-se do método dialético de Hegel em sua forma mais abrangente para mostrar a estrutura dinâmica do modo de produção capitalista. In: BOTTOMORE, 1988, p. 174 -175.

[72] Friedrich Engels, militante e teórico socialista alemão, nasceu em Barmen em 1820 e morreu em Londres em 1895. Estudante de filosofia, participou de reuniões dos hegelianos de esquerda, que pretendiam a "destruição da religião tradicional e do Estado existente", o Estado feudal prussiano. Em 1844, em Paris, Engels conheceu Marx, de quem se tornou amigo. Escreveram em conjunto *A sagrada família* (1845), *A ideologia alemã* (1845-1846) e o *Manifesto do Partido Comunista* (1848). In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 9, p. 2104.
"Entre 1845 e 1850, a colaboração de Marx e Engels foi muito estreita [...]. O projeto dos dois pensadores era convencer os comunistas alemães do acerto de sua posição e forjar laços internacionais com movimentos operários de outros países, tendo por base uma plataforma proletária revolucionária comum". Cf. BOTTOMORE, 1988, p. 126.

[73] "Já que as coisas e suas determinações fazem parte do saber, pode-se, por um lado, representar-se que estas coisas estão , em si mesmas e para si mesmas, fora da consciência e que lhe são pura e simplesmente dadas como uma realidade estranha e acabada: mas, por outro lado, já que a consciência não é menos essencial para o saber, pode-se representar também que a consciência se coloca ela mesma este mundo que é seu e que, por seu comportamento e sua atividade, ela mesma produz ou modifica, de maneira total ou parcial, as determinações deste mundo. O primeiro modo de representação é chamado de *realismo*, o segundo *idealismo*". In: (**Fenomenologia do Espírito**, § 3, p. 89-90 apud RUSS, 1994, p. 135).

[74] "No centro da relação de Marx e Engels com a política de seu tempo estavam a sua expectativa de uma revolução proletária e seus esforços para promovê-la. Uma vez acertadas as contas com sua consciência filosófica anterior, Marx e Engels voltaram a atenção para os outros movimentos revolucionários e socialistas de sua época. Teorias rivais da que criaram, como o socialismo utópico, o socialismo cristão e o verdadeiro socialismo, foram rejeitadas no *Manifesto comunista* (cap. III) e em outros trabalhos, como não-revolucionárias, ao passo que outros movimentos revolucionários contemporâneos eram por eles criticados por sua preocupação demasiada e estreita com a revolução exclusivamente política e não com a transformação social mais ampla que Marx e Engels achavam que deveria acompanhá-la". In: BOTTOMORE, 1988, p. 235.

Nessa perspectiva, o pensamento de Marx e Engels situa o homem, a partir de sua práxis[75], no centro das transformações sociais, ou seja, os homens produzindo juntos a história social a partir da natureza que é a história natural. Portanto, a história, para esses autores, é a produção do indivíduo social através do trabalho.

Já o "Manifesto do Partido Comunista" caracteriza um momento, na sociedade capitalista, em que a burguesia está estabelecida e a classe operária está formada. Dessa forma, as diferenças, as contradições e as lutas estão declaradas. A luta de classes é que representa as contradições[76] sociais e está presente nas relações de produção através do desenvolvimento das forças produtivas.

A partir desses pressupostos, Marx e Engels desenvolvem a concepção materialista da história, isto é, o materialismo histórico, e determinam, através desse método, categorias de análise: práxis, contradição, totalidade e mediação, presentes no processo histórico de produção da vida material dos indivíduos. A metodologia elaborada por esses autores fundamenta pesquisas e investigações em diferentes aspectos da vida social a partir do que é macro ou universal para o que é particular ou individual[77]. Pressupondo-se que a unidade é parte de uma totalidade[78], pode-se trabalhar unidades menores, mas sempre vinculadas a uma totalidade geral. O caráter de totalidade é dinâmico, mutável e histórico e está presente na práxis.

Para Marx (1983, p. 24), o método é o olhar e o raciocínio do pesquisador sobre seu objeto de análise. Por isso, sua influência sobre os historiadores está expressa na concepção de que ele faz uma leitura concreta da história sobre a relação social do trabalho e as diferenças de classes sociais a partir do modo de produção material da existência humana. Para ele, "[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência".

As categorias históricas do pensamento marxista encontram seus fundamentos nas primeiras obras escritas com Engels, como "A Ideologia Alemã". Nessa obra, eles explicam a

[75] Práxis: prática social do homem, através de seu trabalho.

[76] Contradição da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

[77] Totalidade: não se pode explicar o todo pelo particular, mas o particular através do todo.

[78] Categoria do materialismo histórico: trabalhar com o singular e com o universal.

concepção materialista da história, quando afirmam que os homens produzem a sua própria vida material. E assim, o que os indivíduos são, mistura-se com o que produzem e com a maneira como produzem, determinando o princípio da vida material e social. A história, para esses autores, aparece como um processo de desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação das coisas criadas pelo homem. Porém, alienadas, separadas dele, voltam-se contra ele (o homem), que as criou.

A Ideologia Alemã

"O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos" [79] (MARX e ENGELS, 1984, p. 27). Distinguimos os homens dos animais pela sua consciência, sua religião ou por outros motivos. Porém, eles próprios se diferenciam dos animais quando produzem seus meios de vida, através de sua organização corporal. Dessa forma estão produzindo, indiretamente, sua vida material. Portanto, o material na concepção de Marx e Engels são os indivíduos reais, a ação que eles desenvolvem e as suas condições de vida.

A maneira de os homens produzirem seus meios de vida depende da natureza daqueles meios já encontrados e que devem ser reproduzidos. Essa forma de reprodução é muito abrangente, pois trata-se da manifestação da vida humana e de seu modo de vida. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida é a forma real do que são, e isso coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma que produzem. Portanto, a vida desses indivíduos depende de suas condições materiais de produção.

Marx e Engels (1984) afirmam que a produção da vida humana aparece primeiro com o aumento da população. E essa produção pressupõe uma troca entre os indivíduos, condicionada pela própria produção. Já as relações entre as nações dependem do desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho e do intercâmbio interno. As forças produtivas de uma nação e seu grau de desenvolvimento são mostrados, através da divisão do trabalho, cuja divisão dentro de uma nação leva à separação entre o trabalho industrial e comercial, de uma lado, e o trabalho agrícola de outro, conseqüentemente separando a cidade do campo.

[79] Para Marx e Engels, o primeiro ato histórico destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida.

As divisões do trabalho representam diferentes formas de propriedade e determinam as relações dos indivíduos entre si, inclusive, no que se refere "[...] ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho" (MARX e ENGELS, 1984, p. 29). Dessa forma, os homens desenvolvem entre si, no decorrer da história, formas diferentes de propriedade e de relação com o trabalho. Sendo que num primeiro momento essa produção, chamada tribal, corresponde à fase não desenvolvida da produção, onde o povo se alimenta da caça e da pesca, da criação de gado ou, no máximo, da agricultura.

A segunda forma é a estatal, da antigüidade, onde os cidadãos possuem o poder sobre seus escravos e estão ligados à forma de propriedade comunal, através da divisão do trabalho e dos interesses desenvolvidos entre uma comunidade e outra, entre campo e cidade e até entre estados. Percebe-se, nesse período, que as relações de classe entre cidadãos e escravos estão completamente desenvolvidas.

A terceira forma é a propriedade feudal, predominante na idade média. Concentra-se no campo, resultante da destruição das forças produtivas ocasionadas pelo declínio do Império Romano e pelas conquistas dos bárbaros. Nesse período, "[...] a estrutura hierárquica da posse da terra e a vassalagem armada, a ela conectada davam à nobreza o poder sobre os servos" (MARX e ENGELS, 1984, p. 34).

Nessa mesma época, coexistiam no campo o cultivo da terra e nas cidades a indústria do tipo artesanal, acarretando, dessa forma, uma pequena divisão do trabalho. Os países apresentavam a oposição entre a cidade e o campo. No campo, príncipes, nobreza, clero e campesinato e nas cidades, mestres, oficiais e aprendizes e a plebe formada por trabalhadores assalariados.

Para Marx e Engels (1984), indivíduos determinados estabelecem entre si relações sociais e políticas, também determinadas, a produção de idéias e representações da consciência está ligada com a atividade e com as relações de troca material dos homens, como a linguagem da vida real. Dessa forma, os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias. Porém, a estrutura social e o Estado também nascem do processo de vida desses indivíduos determinados, como realmente são, ou seja, a partir do modo como atuam e produzem materialmente suas condições de vida. Por isso a produção de idéias, as representações, as formas de pensar, as relações espirituais dos homens e a linguagem que estabelecem nas relações sociais originam-se de seu comportamento material. Sendo os homens produtores de suas representações e idéias, então a sua consciência deve ser o seu processo de vida real.

Porém, "[...] em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida [...]" (MARX e ENGELS, 1984, p.37). Portanto, na visão desses autores, ao contrário do que se pensava na filosofia alemã, que a vida espiritual predominava sobre a vontade, ou seja, sobre a vida material do homem, aqui vai ocorrer que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e representam para chegar aos homens verdadeiramente reais, mas se parte do homem real e de seu processo de vida e dos reflexos ideológicos contidos nesse processo. "A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia". Neste caso, não há história, nem desenvolvimento, mas os homens ao desenvolverem sua produção e intercâmbio material modificam, através dessa realidade, a maneira de pensar e os produtos desse pensar. Por isso "[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (Id., Ibid., p.37).

Partindo-se dos indivíduos reais considerando-se a consciência como sua consciência e entendendo-se o homem em seu processo de desenvolvimento real sob condições empiricamente determinadas e visíveis, a história passa a ser fator importante e determinante da atividade prática, do processo de desenvolvimento dos homens e da produção de sua consciência.[80]

Marx e Engels (1984) partem do pressuposto de que os homens devem viver para produzir história e para viver é necessário suprir as suas necessidades básicas, ou seja, comer, beber, morar, vestir-se, etc.

> O primeiro ato histórico é, portanto, a produção destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 1984. p.39).

Satisfeitas essas necessidades, o ato de satisfazê-las e o instrumento já adquirido conduzem o homem a novas necessidades. A produção dessas novas necessidades é o primeiro ato histórico.

Existe, ainda, na renovação diária da vida humana a procriação, que é a relação da família, que também é uma relação social. Essas relações de vida, no trabalho e na família, aparecem,

[80] Refere-se à consciência dos indivíduos que têm uma atividade prática.

de um lado, como relação natural e, de outro, como relação social. É uma relação social porque se entende aí a cooperação de indivíduos, seguindo-se um modo de produção ou uma fase industrial, ligados a um modo de cooperação que representa uma força produtiva. Essas forças produtivas condicionam o estado social e a própria história da humanidade.

Além dos aspectos já apontados, sabemos, também, que o homem possui uma "consciência". Porém essa consciência - assim como as relações de linguagem desenvolvidas para suprir as necessidades de intercâmbio com outros homens - é condicionada pela sociedade e vice-versa, e essa consciência de que é necessário estabelecer relações com outros indivíduos é a consciência de que o homem vive em sociedade. Ela aumenta com o crescimento da produtividade e com o aumento das necessidades e da população e, com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho. Essa divisão se torna real a partir da divisão entre trabalho material e espiritual.

Entretanto, a força de produção, o estado social e a consciência podem entrar em contradição porque com essa divisão tem-se a possibilidade "[...] de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada" (MARX e ENGELS, 1984, p. 45-46). A divisão do trabalho mostra que, desde que os homens se encontram numa sociedade natural e que há separação entre o interesse particular e o comum e que essa atividade está dividida de modo natural, a ação do homem converte-se num poder que irá subjugá-lo ao invés de ser por ele dominado.

É a partir da contradição entre o particular e o coletivo que o coletivo toma, na forma de Estado[81], uma maneira autônoma separada dos interesses particulares e gerais, baseando-se, sobretudo, nas classes já condicionadas pela divisão do trabalho. Entretanto, toda classe que aspira à dominação deve conquistar o poder político para apresentar seus interesses no poder social através da força produtiva que nasce pela divisão do trabalho, porque essa cooperação é natural e involuntária e independe do querer e do agir dos homens levando-os a uma forma de alienação, na estrutura do próprio trabalho, afastando-os de si mesmos, daquilo que lhes é próprio, de sua essência. A superação dessa alienação só se dará a partir do comunismo, que é

[81] Forma de domínio através da qual a classe dominante – a burguesia – faz prevalecer os seus interesses comuns de classe sobre – o proletariado – a classe trabalhadora.

para Marx e Engels (1984, p.52) um "[...] movimento real que supera o estado de coisas atual".

"A forma de troca condicionada pelas forças de produção existentes em todas as fases históricas anteriores e que, por sua vez, as condiciona, é a sociedade civil[82], [...]" (id., Ibid., p.53). Essa sociedade abrange a troca material dos indivíduos dentro de uma fase determinada de desenvolvimento das forças produtivas, envolvendo a vida comercial e industrial, ultrapassando o Estado e a nação, aparecendo ao exterior como nação e organizando-se no interior como Estado.

Para Marx e Engels (1984, p. 54), "[...] a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais". É a partir dessa forma que os indivíduos são libertados de limitações locais e são postos em contato com a produção do mundo, podendo, assim, desfrutar das múltiplas produções do mundo todo. Esse processo histórico de cooperação mundial se dará somente pela revolução comunista e através da consciência de que os indivíduos se fazem uns aos outros tanto física como espiritualmente. Isso consiste em expor o processo real de produção material da vida e entender o intercâmbio ligado a esse modo de produção como fundamento de toda a história, aparecendo em ação como o Estado, explicando o conjunto dos diversos produtos e formas de consciência – religião, filosofia, moral, etc. Aqui não se trata, segundo Marx e Engels (1985, p. 55-56):

> [...] como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a praxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da praxis material; chegando-se por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela discussão na "autoconsciência" ou pela transformação em "fantasmas", "espectros", "visões" – mas só podem ser dissolvidas pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria.

Essa concepção mostra que a história encontra um resultado material em cada fase, através de uma soma das forças de produção, uma relação criada historicamente entre indivíduos e natureza que cada geração irá transmitir à geração seguinte, em forma de forças produtivas e

[82] "A expressão 'sociedade civil' aparece no século XVIII, quando as relações de propriedade já se tinham desprendido da comunidade antiga e medieval" (MARX e ENGELS, 1984, p. 53).

capitais que, embora sejam modificados pela nova geração, darão a ela um certo desenvolvimento, mostrando que "[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias" (MARX e ENGES, 1984, p.56). Essas condições, de vida existente, herdadas pelas novas gerações, decidem se os impulsos revolucionários que temporariamente se repetem na história serão capazes de modificar as bases de todo o existente.

Para Marx e Engels (1984, p. 58), toda concepção histórica até então havia omitido completamente a base real da história ou considerado-a em segundo plano sem qualquer ligação com a própria história. Isso prova que a história foi sempre escrita fora dela, mostrando que a produção real da vida comum era algo fora da própria realidade ou da esfera terrestre. Com isso, a relação dos homens com a natureza e o processo de produção da vida real acabavam ficando fora da história. Na visão desses autores, "[...] a filosofia hegeliana da história é a última conseqüência, levada a sua 'expressão mais pura', de toda esta historiografia alemã, que não gira em torno de interesses reais, sequer de interesses políticos, mas em torno de pensamentos puros [...]". Essa é uma concepção religiosa afirmando o homem religioso como sendo o modelo do qual parte toda a história, colocando a produção religiosa no lugar da produção dos meios reais e da própria vida.

Marx e Engels (1984, p. 63-65) afirmam que quando muitos proletários[83] não se sentirem satisfeitos com suas condições de vida só conseguirão se harmonizarem "[...] quando puserem seu 'ser' em harmonia com sua 'essência' de uma maneira prática, através de uma revolução". Para esses autores, "[...] não é possível libertar os homens enquanto estes não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas". A libertação é um ato histórico e não somente através do pensamento, mas, sobretudo, através da transformação prática e das diferentes fases do desenvolvimento histórico da produção de vida real dos homens.

As idéias da classe dominante, ou seja, a classe que representa a força material dominante na sociedade é, também, a sua força espiritual. Portanto, a classe que domina os meios de produção material acaba dominando os meios de produção espiritual[84]. Por isso os indivíduos

---

[83] "Compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados dos meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir" (MARX e ENGELS, 1998, p. 4).

[84] Sobre hegemonia e ideologia ver Gramsci na nota nº 09, na página 18, Políticas públicas no Brasil.

que formam a classe dominante, na medida em que dominam, determinam como pensadores, produtores de idéias, todo o âmbito de um período histórico. A divisão do trabalho apresenta-se, também, dentro da classe dominante como divisão do trabalho espiritual e material, de maneira que uma parte aparece como os pensadores dessa classe; já a outra aceita essas idéias de maneira mais passiva, pois são aqueles que por estarem ocupados com o trabalho não possuem tempo para si próprios. Por isso, na época da dominação da burguesia predominavam os conceitos de liberdade e igualdade. Esses recursos foram utilizados pela burguesia para alcançar os fins a que se propôs, apresentando seus interesses como comuns a todos os membros da sociedade.

Porém, a classe revolucionária – a burguesia – surge como representante de toda a sociedade porque está se defrontando com outra classe, a classe dominante. Isso se dá, a princípio, porque seu interesse ainda está ligado ao interesse coletivo das classes não-dominantes. Cada classe que surge vai estabelecer sua dominação sempre sobre uma base maior do que a da classe que dominava. Porém, com o passar do tempo, a oposição entre a nova classe que domina e a classe não-dominante vai se agravar e se aprofundar.

Baseados nesses princípios, os autores vão mostrar no "Manifesto Comunista" a história das lutas de classes e das diferenças sociais que, segundo eles, são criadas através da alienação dos trabalhadores pelo próprio trabalho. Para eles, a superação dessa alienação dos trabalhadores só é possível através da apropriação coletiva das forças produtivas que são controladas pela propriedade privada. Essa apropriação coletiva destruiria a relação de alienação existente entre os homens e a sua própria produção.

Manifesto do Partido Comunista

"A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes" (MARX e ENGELS, 1998, p.4). Sempre, na história dos homens, houve diferenças e oposições de interesses que geraram guerras, ocasionando oportunamente transformações ou destruindo as classes em lutas. A sociedade burguesa moderna surgiu da decomposição do feudalismo e não aboliu as diferenças sociais, estabelecendo novas classes e novas formas de opressão e de lutas entre burguesia e proletariado. A organização da indústria existente não era mais suficiente para atender a demanda que crescia com os novos mercados, sendo substituída pela manufatura.

Os mercados, entretanto, continuavam crescendo e exigindo novas formas de produção, surgindo, então, o vapor e a maquinaria que vieram revolucionar a produção industrial. Na mesma medida em que a indústria, o comércio e a navegação se expandiam, também crescia a burguesia[85], que aumentando os seus capitais, colocava em segundo plano as classes legadas pela Idade Média. A burguesia moderna é, portanto, resultante de um longo processo de desenvolvimento e de transformações no modo de produção e de intercâmbio. A burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, acabou conquistando o domínio político no moderno Estado parlamentar.

Marx e Engels (1998, p. 9) postulam que a burguesia, ao ascender socialmente, destruiu todas as relações de poder existentes, acabando com os laços feudais que ligavam o homem aos seus superiores naturais, não deixando, entre os mesmos, nenhum vínculo a não ser o da relação com o dinheiro. Ela transformou tudo em um simples valor de troca e instaurou a liberdade única através do comércio. "A necessidade de um mercado em constante expansão compele a burguesia a avançar por todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte".

Através da exploração do mercado mundial, a burguesia conferiu uma forma universal à produção e ao consumo dos países. Em lugar das necessidades atendidas pela indústria local, de cada país, surgem necessidades de mercadorias produzidas em outros países. Essas mercadorias criam um intercâmbio e uma dependência generalizada entre as nações, influenciando, inclusive, os produtos espirituais de cada país que se transformam em bem comum. Dessa forma, a burguesia concentrou, cada vez mais, em poucas mãos, a propriedade.

Percebemos que no lugar das forças produtivas da Idade Média surgiu a livre concorrência e uma nova organização social e política se adequando a ela através do domínio econômico e político da burguesia. Contudo, a burguesia ao estabelecer-se e definir-se como classe produziu, também, os operários modernos, os proletários que passam por diferentes fases de desenvolvimento e sua luta com a burguesia começa a partir de sua própria existência. "Na mesma medida em que a burguesia – isto é, o capital – se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital" (MARX e ENGELS, 1998, p. 12).

[85] "Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado" (MARX e ENGELS, 1998, p. 4).

O resultado da união da burguesia põe em movimento todo o proletariado que, num primeiro momento, tentando unir-se enquanto classe, combate os inimigos da burguesia[86], colocando em suas mãos todo o movimento histórico e consolidando as suas vitórias. Entretanto, os interesses do proletariado, sob suas condições de vida, tornam-se cada vez mais parecidos na medida em que a maquinaria vai diminuindo as diferenças no trabalho e reduzindo o salário ao mesmo nível. A partir dessas condições os operários começam a fazer pressões contra os burgueses em defesa de seus salários, fundando associações e organizando movimentos. Por isso, de todas as classes que se opõem à burguesia somente o proletariado é uma classe revolucionária. O seu movimento é autônomo, porém para erguer-se ele necessita mover toda a superestrutura das camadas que formam a sociedade oficial.

Marx e Engels (1998), no "Manifesto do Partido Comunista", postulam que todas as sociedades existentes no decorrer da história se firmaram nas diferenças entre classes opressoras e classes oprimidas. No entanto, mesmo oprimida é necessário que uma classe tenha condições mínimas de sobrevivência. O operário moderno, ao ser oprimido pelas forças contrárias, vira indigente e essa condição cresce mais rapidamente que a população e a riqueza. Essa situação mostra que a burguesia não conseguirá por muito tempo, nessas condições, continuar sendo a classe dominante, pois o trabalho assalariado, que é a multiplicação do capital burguês, baseia-se na concorrência entre os operários.

Portanto, para esses autores, os comunistas fortalecem e fazem prevalecer os interesses de grupos trabalhadores[87], independente da nacionalidade desses grupos, e seu objetivo é a constituição desses trabalhadores em classe. Suas expressões são resultantes das relações de uma luta de classes que existe a partir de um movimento histórico gerado pelo modo de produção da vida material dos homens.

Segundo eles, o objetivo do comunismo[88] é a abolição da propriedade burguesa como forma de acabar com a apropriação e com os antagonismos de classes, existentes na sociedade burguesa, através da supressão da propriedade privada, pois "[...] a propriedade na sua forma

[86] Refere-se aos restos do absolutismo, aos proprietários fundiários, aos burgueses não-industriais, e aos pequeno-burgueses (MARX e ENGELS, 1998, p. 15).

[87] Refere-se ao proletariado.

[88] Para Marx e Engels, é o modo de apropriação das forças produtivas pelo homem, invertendo-se a relação de alienação e poder da classe dominante.

atual, move-se no antagonismo de capital e trabalho assalariado" (MARX e ENGELS, 1998, p. 22).

O capitalista ocupa na produção uma posição pessoal e também social, porque o capital é um produto coletivo que só se põe em movimento através de uma atividade comum que envolve outros membros da sociedade. Nesse sentido, o capital não é um poder pessoal, mas, sim, um poder social. O trabalho assalariado tem um valor mínimo que serve apenas para manter o operário vivo para desempenhar sua função.

O comunismo deseja suprimir essa apropriação miserável onde o operário só serve para aumentar o capital e manter os interesses da classe dominante, pois na sociedade burguesa os que trabalham não lucram e os que lucram não trabalham. Portanto, a família burguesa repousa sobre o capital, sobre o ganho privado. Também, dessa forma, a educação está determinada pela sociedade burguesa, pelas condições sociais em que ela educa. Por isso, o objetivo dos comunistas é, também, retirar da educação a influência dominante da sociedade burguesa.

Ao mudarem as condições de vida dos homens e as suas relações sociais, mudam os seus conceitos e a sua consciência. Dessa forma, fica evidente que a produção espiritual se transforma com a transformação da produção material. Existem algumas verdades consideradas eternas, como liberdade e justiça, que sempre foram comuns a todos os estágios sociais. Porém, "[...] o comunismo abole essas verdades eternas, abole a religião, a moral, em vez de lhes dar novas formas; contradiz, assim, todos os desenvolvimentos históricos anteriores" (MARX e ENGELS, 1998, p.29).

Para esses autores, a revolução comunista representa a ruptura mais radical com as formas tradicionais de propriedade. Por isso, no curso de seu processo se rompe, de forma radical, com as idéias tradicionais. A partir das contradições sociais, já apresentadas, Marx fundamenta na "Crítica da Economia Política" o método científico através da dialética materialista que, segundo ele, é capaz de explicar a totalidade social.

Crítica da Economia Política

Marx começou escrevendo filosofia política[89], passando depois para economia política[90], prosseguindo seus estudos sobre o capital e suas relações através da propriedade fundiária e do trabalho assalariado. Em suas pesquisas analisou as condições econômicas das classes em que se divide a sociedade burguesa moderna, através do Estado, do comércio externo e do mercado mundial. Reafirmou as teses, lançadas anteriormente com Engels, sobre a concepção materialista da história e as contradições que sempre estiveram presentes nas diferentes fases de produção da vida humana.

No "Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política (1859)", o autor fala sobre a produção social da vida humana, na qual, através do trabalho, os homens contraem relações de produção, independentes de sua vontade e que essas relações são as responsáveis por uma fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Segundo ele, a base econômica da sociedade moderna surge do conjunto dessas relações de produção, como base real sobre a qual se levanta toda a superestrutura jurídica e política e também as formas de consciência social. Assim, não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas o seu ser social é que determina a sua consciência. Portanto, o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política, intelectual e espiritual.

Marx (1983, p. 24) postula: "Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é sua expressão jurídica, com as relações de propriedade". Essas relações transformam-se no seu entrave originando uma revolução social.

A transferência da base econômica altera toda a imensa superestrutura e suas formas ideológicas (jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas), e assim os homens

---

[89] Marx , através da filosofia, "[...] descobriu um novo objeto de reflexão, as realidades econômicas, e um novo alicerce, o homem real, que se define pela ação; é a filosofia não mais só pensando o mundo, mas transformando-o". Dessa forma, o marxismo conseguiu impor-se como força histórica de importância considerável. In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 10, p. 2434.

[90] " O socialismo científico de Marx e Engels, seguindo a teoria do valor-trabalho, "[...] chegou ao conceito de mais-valia, fonte do lucro, do juro e da renda da terra. Centrando seu estudo na anatomia da produção capitalista, o marxismo forneceu a base doutrinária para o pensamento revolucionário socialista. Com Marx e Engels, a economia política passou a encarar o capitalismo como um modo de produção historicamente determinado, sujeito a um processo de superação". In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 9, p. 2015.

tomam consciência desse conflito levando-o às suas últimas conseqüências, ou seja, lutam para resolvê-lo. Porém, da mesma forma que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, também não podemos julgar esse período de transformação social pela sua consciência. Contudo, só podemos explicar essa consciência pelas contradições da vida material, isto é, através do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Segundo o autor, nenhuma organização social desaparece antes de desenvolver todas as forças produtivas necessárias à sua instituição. Por isso, enquanto essa organização for capaz de conter as forças produtivas, não poderá ser substituída por uma relação de produção nova ou superior a ela. Destarte, a humanidade só consegue levantar os problemas quando existem condições materiais para resolvê-los. Nessa perspectiva, podemos designar, de uma forma abrangente, que os modos de produção existentes na história da humanidade – asiático, antigo, feudal e burguês moderno – representam diferentes épocas de desenvolvimento na formação econômica dessas sociedades. E, portanto,

> As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a Pré-História da sociedade humana (MARX, 1983, p. 25).

Entretanto, para Marx a superação desse estado das relações sociais contraditórias só poderá ser conseguida a partir do momento em que os homens tomarem consciência desse processo, e através de uma revolução social mudarem esse estado de coisas atuais invertendo a ordem e o poder social existentes, inaugurando uma nova fase histórica de produção material da vida humana.

Na Introdução à "Crítica da Economia Política" (1857), Marx (1983, p. 201) explica que o objeto de seu estudo é a produção material de "[...] indivíduos produzindo em sociedade – portanto uma produção de indivíduos socialmente determinada". Nesse texto critica Smith[91] e

[91] Ver nota nº 14 sobre Adam Smith, nas Políticas públicas no Brasil, na página 20.

Ricardo[92] considerando suas idéias como inocentes ficções do século XVIII, chamando-as de "robinsonadas"[93] porque partem do caçador e do pescador individuais e isolados. O autor critica, também, a concepção de homem como ser natural, considerando-a fora da história, alegando que Smith e Ricardo, ainda, fundamentam-se em suas teses sobre um indivíduo que é produto da modificação das formas feudais de produção surgidas a partir do século XVI. Por isso,

> Vêem nele não um resultado histórico, mas o ponto de partida da história, porque consideram este indivíduo como qualquer coisa de natural, conforme com a sua concepção de natureza humana, não como um produto da história, mas como um dado da natureza (MARX, 1983, p. 201).

Para Marx, isso não passa de aparência de ordem puramente estética, porque na história nunca houve um produtor isolado. Assim, essas idéias são criadas pela economia política do século XVIII e constituem uma ilusão partilhada até o presente. Todavia, quanto mais se recua na história, mais se encontra o indivíduo produtor num estado de dependência de um conjunto mais vasto. Podemos perceber esse estado de dependência na própria família dentro das dimensões da tribo e nas várias formas de comunidades oriundas da oposição e da fusão das tribos. Entretanto, na "sociedade burguesa", as formas divergentes do complexo social sempre mostraram-se ao indivíduo como um simples recurso para realizar seus próprios objetivos, como se fossem uma necessidade que surge fora da sociedade.

Contudo, a época que dá origem a essas idéias, do indivíduo isolado, é aquela em que as relações sociais já alcançaram o seu grau superior de desenvolvimento, pois o homem não é

---

[92] David Ricardo, economista inglês, nasceu em Londres em 1772 e faleceu em Gatcomb Park, Gloucestershire em 1823. Após fazer fortuna na bolsa de Londres, dedicou-se ao estudo da ciência econômica e foi membro da Câmara dos Comuns (1819-1823). Juntamente com Adam Smith, foi um expoente da escola clássica. Desenvolveu a doutrina da criação e determinação do valor pelo trabalho, explicou o mecanismo de formação da taxa média de lucro e descobriu o processo de formação da renda diferencial da terra. Defendeu o livre-cambismo no comércio exterior, elaborando a doutrina das vantagens comparativas, segundo a qual cada país deveria produzir o que lhe custasse menos, importando aquilo cuja produção lhe custasse mais em comparação com outros países. Dessa maneira, defendia os interesses da burguesia industrial, à qual convinha a importação de cereais baratos para baixar os salários. Sua obra principal é *Princípios de economia política e tributação* (1817). In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 21, p. 5052.

[93] Refere-se ao romance de Daniel Defoe intitulado *"Robinson Crusoé"*, escrito em 1719.

só um animal sociável, mas, também, um ser político e, portanto, só em sociedade pode isolar-se[94]. Desse modo,

> A produção realizada à margem da sociedade pelo indivíduo isolado – fato excepcional que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar deserto, mas já levando consigo em potência, as forças próprias da sociedade – é uma coisa tão absurda como o seria o desenvolvimento da linguagem sem a presença de indivíduos vivendo e falando *em conjunto* (MARX, 1983, p. 202).

Para justificar as críticas feitas ao conjunto de idéias dos autores anteriormente citados, Marx esclarece que não seria necessário discutir sobre isso, se não tivessem sido reintroduzidas, muito a sério, essas idéias banais na economia política moderna. Assim, discutindo as relações econômicas, Marx (1983) refere-se a Proudhon[95] como criador de mitologia, quando em sua obra "Filosofia da miséria" (1846) formulou uma explicação histórico-filosófica das relações econômicas, ignorando a origem histórica e verdadeira dessas relações.

Marx (1983) esclarece como o pensamento burguês tende a eternizar as relações históricas de produção. Assim, sempre que Marx fala em produção, refere-se à produção em um determinado estágio de desenvolvimento social e à produção de indivíduos vivendo em sociedade. Para mostrar a materialização das relações históricas de produção, utiliza-se da categoria produção, em geral, através da qual afirma que todas as épocas da produção têm certas características comuns. Porém, segundo ele, é importante distinguir as determinações que valem para a produção em geral, para que a unidade não nos faça esquecer a diferença essencial, porque aquilo que as diferencia desses traços gerais e comuns é que constitui a sua

---

[94] Sobre a questão do isolamento social, é interessante ver a história do menino selvagem – Victor Aveyron – apresentada no filme de François Truffat, estreado em Paris em 26 de fevereiro de 1970 e em Portugal, em 28 de abril de 1971. Resumo do Filme: "Num dia de verão do ano de 1798, numa floresta francesa, foi encontrada por caçadores uma criança selvagem. Levada para Paris, foi observada pelo mais célebre psiquiatra da época, Pinel, que a considerou como um idiota irrecuperável e pelo jovem médico Itard que, ao contrário, considerou ser possível recuperar o atraso provocado não por inferioridade congênita, mas pelo seu isolamento total. Para provar a veracidade de suas razões, Itard pediu a tutela desta criança. Assim, na sua casa em Batignoles, com a ajuda de sua governanta, Mme Guérin, iniciou a difícil tarefa de desenvolver as faculdades dos sentidos, intelectuais e afetivas de Victor, nome pelo qual se passou a chamar essa criança". O MENINO SELVAGEM. Disponível em: <http://WWW.educ.fc.pt/docentes/opombo/cinema/dossier/meninoselvagem.pdf>. Acesso em: 12. jan. 2004.

[95] Pierre-Joseph Proudhon nasceu em Besançon em 15 de janeiro de 1809 e faleceu em Passy em 16 de fevereiro de 1865. Artesão autodidata de origem camponesa, pensador e político francês, acreditava que "a abolição da exploração do homem pelo homem e a abolição do governo são a mesma coisa", argumentava que os trabalhadores deveriam emancipar-se não por meios políticos, mas sim econômicos, através da organização voluntária de seu próprio trabalho. In: BOTTOMORE, 1988, p. 306.

evolução. Para Marx, é essa compreensão que falta aos economistas modernos quando querem provar que as relações sociais existentes, nesse período, são harmônicas e eternas. Entretanto,

> [...] não há produção possível sem um instrumento de produção; esse instrumento será a mão. Não há produção possível sem trabalho passado acumulado; esse trabalho será a habilidade que o exercício repetido desenvolveu e fixou na mão do selvagem. Entre outras coisas, o capital é, também, um instrumento de produção, é, também trabalho passado, objetivado. Logo, o capital é uma relação natural universal e eterna; sim, mas com a condição de negligenciar precisamente o elemento específico, o único que transforma em capital o «instrumento de produção», o «trabalho acumulado» (MARX, 1983, p. 203).

Ao criticar o pensamento dos economistas de seu tempo, Marx (1983) afirma que eles, ao isolarem as características comuns e ao suprimirem as diferenças históricas do modo de produção, criam leis que se aplicam ao homem em geral. Os economistas apresentam dois pontos principais referentes às relações de produção: o primeiro refere-se à propriedade e o segundo, à garantia da propriedade, através do direito e da polícia. Sobre esses pontos, Marx afirma que toda e qualquer produção desenvolvida pelo homem é uma apropriação da natureza através de uma forma de sociedade determinada. Quanto à garantia da propriedade, explica que qualquer forma de produção gera suas próprias relações jurídicas e, conseqüentemente, suas próprias formas de governar.

Marx (1983) postula que a produção e a distribuição, a troca, o consumo são elementos de uma totalidade. Para ele, esses elementos representam as diferenças existentes no interior de uma unidade e não existem como esferas autônomas ou independentes. Por isso, não são elementos separados ou independentes como afirmam os economistas. Esse elementos são explicados pelo autor no método da economia política. Segundo ele, quando estudamos um país, do ponto de vista da economia política, começamos sempre pela população, pela divisão entre classes sociais, pelas cidades, pelo campo, pelos diferentes ramos de produção, pela importação e exportação, pela produção e consumo e pelos preços das mercadorias.

Para o autor, parece correto começar pelo real e concreto, que são o suposto efetivo, ou seja, partir da população que constitui a base e o sujeito do ato social do conjunto da produção. Entretanto, se observarmos melhor, veremos que essa análise não está correta, pois a população será uma abstração se deixarmos de lado as classes em que está dividida. Da

mesma forma, essas classes estarão vazias se ignorarmos os elementos sobre os quais estão sustentadas, como, por exemplo, o trabalho assalariado e o capital. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho e os preços. Destarte, o capital não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor e sem os preços.

Dessa forma, se começássemos qualquer estudo pela população, teríamos um resultado desordenado do conjunto. Porém, através de uma análise cada vez mais precisa, chegaríamos a representações cada vez mais simples. Do concreto inicialmente representado passaríamos para abstrações mais sutis até chegarmos a determinações mais simples. Ao chegarmos, deveríamos retornar fazendo o caminho de volta, para atingirmos, novamente, a população. Desta vez, não teríamos mais um resultado desordenado, caótico, mas uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações.

Conforme o autor, o método historicamente utilizado pelos economistas confunde o concreto com o real, ficando apenas nos fenômenos aparentes de causa e efeito. Os economistas do século XVIII partiram sempre de uma totalidade viva: população, nação, Estado; entretanto acabaram por formular, através da análise, relações gerais abstratas determinantes, como: a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor. Contudo,

> A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que, partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevaram até ao Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Este segundo método é evidentemente o método científico correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, p. 218-219).

Eis porque Hegel caiu na ilusão de entender o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento a maneira de se apropriar do concreto, de reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é, de modo algum, o processo de gênese do concreto em si.

Assim, Marx (1983, p. 220) propõe uma nova metodologia que parte do simples para o complexo, porque para ele, “[...] a evolução do pensamento abstrato, que se eleva do mais

simples ao mais complexo, corresponderia ao processo histórico real". O *abstrato* – são as determinações e relações mais simples. O *concreto* – é a rica totalidade de determinações e de relações diversas. É a síntese de múltiplas determinações e é unidade da diversidade.

O método científico é aquele que, partindo de noções simples, chega às noções mais complexas, retornando novamente às simples. O concreto é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida. Assim, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

A categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido ou, pelo contrário, relações subordinadas de um todo mais desenvolvido. As abstrações mais gerais só nascem através do desenvolvimento concreto mais rico, no qual um caráter aparece como comum a todos. Dessa forma, é impossível pensá-lo apenas de uma maneira particular.

Marx (1983, p. 223) afirma que é do mais desenvolvido que se explica o menos desenvolvido. Portanto:

> A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por este fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou, de que certos vestígios, parcialmente ainda não apagados, continuam a subsistir nela, e de que certos signos simples, desenvolvendo-se nela, se enriquecem de toda a sua significação.

As categorias são históricas e, por conseguinte, exprimem formas e condições de existência determinadas. Logo, os simples aspectos particulares de uma sociedade determinada somente começam a existir, do ponto de vista científico, a partir do momento em que essa sociedade estiver em questão. Portanto, nas diferentes formas de sociedade é uma determinada produção e suas relações que definem para as outras produções a sua categoria e a sua importância.

É incorreto classificar as categorias econômicas pela ordem em que aparecem historicamente, porque a ordem dessas categorias é determinada pelas relações que existem entre elas na sociedade burguesa moderna. Por isso essa ordem é contrária ao que parece ser a sua ordem natural ou ao que corresponde à sua seqüência no percurso do seu desenvolvimento histórico.

Assim sendo, segundo Marx, o plano a adotar é o seguinte:[96]

1º - As determinações mais gerais, convindo, portanto, mais ou menos a todas as formas de sociedade;

2º - As categorias que constituem a estrutura interna da sociedade burguesa e sobre as quais assentam as classes fundamentais;

3º - Concentrações da sociedade burguesa na forma de Estado. Considerado na relação consigo próprio;

4º - Relações internacionais de produção e a divisão internacional de trabalho;

5º - O mercado mundial e as crises.

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e suas relações. Por isso devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. E, portanto, só ganham sentido quando forem instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta.

Por conseguinte, em relação ao método até aqui discutido, podemos enumerar algumas questões:

1 – Não perder de vista o contexto histórico e suas determinações;

2 – Que cada período constrói suas estruturas jurídicas e/ou ideológicas que colaboram para sua sustentação;

3 – A análise do problema deve ser feita nas suas relações de interdependência mútua – do geral para o particular e deste para o geral;

4 – Elencar as categorias de análise (considerando-as na sua totalidade, interdependência e mediação).

As categorias são produtos históricos, portanto, determinados e transitórios.

O Capital

No período em que Marx publicou o posfácio da segunda edição de "O Capital"[97], a burguesia conquistara poder político na França e na Inglaterra. A luta de classes havia adquirido, tanto

[96] Cf. MARX, 1983, p. 226.

[97] Esse texto foi publicado por Marx em 24 janeiro de 1873.

prática quanto teoricamente, formas mais definidas e ameaçadoras. Nesse momento, para a ciência econômica burguesa não interessava mais saber a veracidade de um ou de outro teorema; mas importava saber, apenas, o que era conveniente e útil para o capital.

A crítica tachou a obra de Marx de sofisticação hegeliana, considerando que, à primeira vista, a julgar pela forma aparente de exposição, Marx fosse o maior filósofo idealista da época. Em resposta, Marx (1873/1982, p. 15-16) [98] utiliza partes escritas dessa crítica para evidenciar os elementos que fundamentam a materialidade de seu método:

> Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções... Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na história da civilização, é claro que a investigação crítica da própria civilização não pode ter, por fundamento, as formas ou os produtos da consciência. **O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a idéia, mas, exclusivamente, o fenômeno externo**. A inquirição crítica limitar-se-á a comparar, a confrontar um fato, não com a idéia, mas com outro fato. [...] cada período histórico, na sua opinião, possui suas próprias leis. Outras leis começam a reger a vida quando ela passa de um estágio para outro, depois de ter vencido determinada etapa de desenvolvimento. [...] cada estágio de desenvolvimento tem uma lei própria de população. Com o desenvolvimento diferente das forças produtivas, mudam as relações sociais e as leis que as regem. Quando Marx fixa, como seu propósito, pesquisar e esclarecer, desse ponto de vista, a ordem econômica capitalista, está ele apenas estabelecendo, com máximo rigor científico, o objetivo que deve ter qualquer investigação correta da vida econômica [...]. (Grifos no original).

Marx (1982) postula que, ao retratar fielmente o que chama de seu verdadeiro método, o crítico nada mais fez senão caracterizar o método dialético. Esclarece que é necessário separar o método de exposição do método de pesquisa. Segundo ele, a pesquisa tem de apropriar-se da matéria em todos os seus detalhes e analisar suas formas de desenvolvimento, estabelecendo a estreita relação que existe entre elas. Só depois de realizado esse trabalho é que se pode descrever o movimento real, mostrando no plano ideal a vida da realidade pesquisada.

Assim, Marx (1982, p. 16-17) explica que o seu método dialético difere da dialética hegeliana, sendo inteiramente contrário a ela, pois:

---

[98] Crítica a Marx escrita por um russo. "Periódico de São Petersburgo 'Mensageiro europeu', em artigo que trata de 'O Capital' (número de maio de 1872, p. 427 a 436), apud Marx (1873)".

> Para Hegel, o processo do pensamento, – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia, – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...]. A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.

O seu método de desenvolvimento não é o mesmo que o método de Hegel, porque ele – Marx – é materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é fundamental, mas só depois de retirada a sua forma mística. É isso que distingue o seu método da dialética hegeliana.

Em "O Capital" (1867), a lógica, a dialética e a teoria do conhecimento são ministradas à ciência de um materialismo que aproveitou tudo o que havia de importante em Hegel e avançou. Por isso, o método, nessa obra, personifica as teses principais da dialética materialista[99] e da concepção materialista da história.

O método utilizado por Marx (1982) é um método de economia política. Todavia, pode ser aplicado ao estudo de outras formações socioeconômicas, porque possui um alcance tão vasto que ultrapassa esse quadro. Em assim sendo, "O Capital" pode servir de exemplo para a análise do objeto, através da divisão desse objeto em partes e da união dessas partes em um conjunto concreto em toda a sua variedade viva e complexa.

Através desse método, o autor explicou a origem da historicidade, analisando as categorias da sociedade burguesa, começando pela mercadoria[100]. Estudou a origem e o desenvolvimento da forma do valor esclarecendo sua natureza histórica. E ainda reformulou, numa visão materialista, as leis e as categorias da teoria do desenvolvimento e da dialética utilizada anteriormente por Hegel.

A tese de Marx (1982) é marcada pela análise da contradição existente entre o modo de produção capitalista e a sociedade burguesa. A contradição, segundo ele, é o caminho para o conhecimento da realidade em desenvolvimento, porque ela é parte do princípio da

[99] A dialética em Marx é um método de análise que busca mostrar as contradições existentes na realidade social e resolvê-las no percurso do desenvolvimento histórico. É um desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese.

[100] A mercadoria foi o elemento básico e estrutural de toda a investigação de Marx.

historicidade. Em sua obra, o autor inicia mostrando as contradições da mercadoria e termina nas contradições antagônicas da formação capitalista em seu conjunto que, em sua visão, somente serão superadas pela passagem do capitalismo ao comunismo.

Essas contradições apontadas pelo autor pressupõem uma relação entre dois lados que possuem entre si uma dependência ou conexão. Cada um desses lados é considerado como uma parte que se relaciona com a outra parte, ocorrendo, assim, um relacionamento mútuo e uma ação recíproca. Essas partes que se relacionam a partir de um processo real e que requerem uma solução são componentes de uma totalidade social.

Aplicando a lei da unidade e da luta dos contrários, Marx (1982) critica a mediação na concepção hegeliana, que considera a conciliação dos contrários. Ele – Marx – explica que existe uma conexão irredutível entre os dois lados do fenômeno. Por isso a unidade e a oposição de momentos sempre aparecem nas crises econômicas do capitalismo, ligados um ao outro.

A concepção materialista de forma e conteúdo permite distinguir o conteúdo material e a forma social de cada fenômeno. O primeiro passo é reduzir os processos que estão na superfície da sociedade capitalista à sua essência. Em seguida, é necessário mostrar como essas leis se modificam e surgem sob uma nova forma com um disfarce que oculta ou que contradiz a sua essência.

O método de Marx (1982) contém a concepção dialético-materialista das características de essência, fenômeno e aparência. Segundo ele, a ciência seria supérflua se coincidissem a forma de aparecimento e a essência das coisas. Por isso, o método lógico de análise deve ser considerado pelas leis fornecidas pelo processo histórico real. Nesse sentido, sua obra – “O Capital” – constitui-se em excelente ferramenta para a compreensão e a superação do pensamento da economia política burguesa.

A metodologia organizada por Marx, a partir da dialética e da concepção materialista da história, permitiu a muitos estudiosos e pesquisadores a elaboração de categorias de análise para estudos nos mais diferentes segmentos sociais. Dentre os seguidores de Marx, podemos destacar Lev Semionovitch Vygotsky, que, a partir dos pressupostos Marxianos, desenvolveu a teoria da psicologia Histórico-Cultural.

É nessa perspectiva que estabelecemos a nossa proposta de análise, cujo objetivo é identificar o teor existente na concepção de linguagem do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que a linguagem, assim como a educação, não podem ser separadas das relações de produção da existência humana, isto é, do contexto onde os homens desenvolvem entre si as relações de produção e reprodução da sua própria existência, porque possuem um importante papel na formação da consciência humana.

3.2 LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY: CATEGORIAS HISTÓRICAS

Vygotsky (1896-1934)[101] foi um eminente psicólogo e cientista soviético que viveu seu período intelectual no início do século XX, contribuindo para a criação de uma nova psicologia científica fundamentada nos princípios do materialismo histórico e dialético. O período em que viveu foi marcado pela Revolução Russa de 1917 que deu origem à República Socialista Soviética Federativa da Rússia.

A historicidade das categorias criadas por Vygotsky na teoria da sua psicologia Histórico-Cultural deve ser compreendida a partir desse panorama social da nova União Soviética. No período em que viveu o autor, o país passava por um momento de construção da nova sociedade – a sociedade socialista – enfrentando, porém, grandes divergências no seu interior.

[101] Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Completou o primeiro grau em 1913, em Gomel, com medalha de ouro. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em Literatura, começou sua pesquisa literária. De 1917 a 1923, lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel, onde dirigia também a seção de teatro do centro de educação de adultos, além de dar muitas palestras sobre os problemas da literatura e da ciência. Durante esse período, fundou a revista literária *Verask*. Foi aí que publicou sua primeira pesquisa em literatura, mais tarde reeditada com o título de *A Psicologia da Arte*. Também criou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde dava um curso de psicologia, cujo conteúdo foi publicado mais tarde, na revista *Psicologia Pedagógica*. Em 1924, mudou-se para Moscou, trabalhando primeiro no Instituto de Psicologia, e depois no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado. Ao mesmo tempo, dirigiu um departamento de educação de crianças deficientes físicas e retardadas mentais, em Narcompros (Comitês Populares de Educação), além de dar cursos na Academia Krupskaya de educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou (posteriormente chamada de Instituto Pedagógico Estadual de Moscou) e no Instituto Pedagógico Hertzen, em Leningrado. Entre 1925 e 1934, reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas da psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela medicina o levou a fazer o curso de medicina, primeiro no Instituto Médico, em Moscou, e posteriormente em Karkov, onde também deu um curso de psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia. Um pouco antes de sua morte, foi convidado para dirigir o departamento de psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 17-18.

O país apresentava um cenário complexo de forças contraditórias. Quando ocorreu a Revolução Socialista, a Rússia deixava para trás os resquícios feudais e tornava-se uma sociedade capitalista. Não possuía, ainda, uma classe operária fortalecida como nos países industrialmente desenvolvidos onde já ocorrera a Revolução Industrial.

A produção do país era, na sua maioria, essencialmente agrícola e dividia os interesses entre o proletariado e o campesinato, além de uma pequena classe burguesa. Todavia, a revolução ocorrera, a partir dos descontentamentos existentes, sob a liderança do proletariado que era a classe politicamente organizada naquele momento.

Hobsbawm (1998, p. 64), ao relatar o panorama que antecede a Revolução Russa, explica:

> E, no entanto, com exceção dos românticos que viam uma estrada reta levando das práticas coletivas da comunidade aldeã russa a um futuro socialista, todos tinham como igualmente certo que uma revolução da Rússia não podia e não seria socialista. As condições para uma tal transformação simplesmente não estavam presentes num país camponês que era um sinônimo de pobreza, ignorância e atraso, e onde o proletariado industrial, o predestinado coveiro do capitalismo de Marx, era apenas uma minúscula minoria, embora estrategicamente localizada. Os próprios revolucionários marxistas russos partilhavam dessa opinião. Por si mesma, a derrubada do czarismo e do sistema de latifundiários iria produzir, e só poderia esperar que produzisse, uma "revolução burguesa". A luta de classes entre a burguesia e o proletariado (que, segundo Marx, só podia ter um resultado) continuaria então sob as novas condições políticas. [...]. Havia mais uma complicação. Se a Rússia não estava pronta para a revolução socialista proletária dos marxistas, tampouco estava para a "revolução burguesa" liberal. Mesmo os que não queriam mais que isso tinham de encontrar um meio de fazê-lo sem depender das pequenas e fracas forças da classe média liberal russa, uma minúscula minoria sem posição moral, apoio público ou tradição institucional de governo representativo em que pudesse encaixar-se.

Apesar das grandes tendências materialistas que existiam na filosofia e na psicologia russas, desse período, a ciência psicológica cultivada nas universidades e colégios, antes da revolução, estavam tomadas por um espírito idealista. Contudo, a revolução introduziu mudanças radicais na ciência psicológica. Por isso, a psicologia precisava de uma grande transformação em todos os sentidos. Assim, era necessário desenvolver rapidamente uma nova ciência que substituísse a velha psicologia.

A nova psicologia deveria partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, teria de converter-se numa psicologia marxista. Muitos psicólogos que se reuniam no Instituto de

Psicologia de Moscou nos anos 20, embora tivessem essa consciência, não possuíam uma formação marxista. Por isso faziam estudos simultâneos do marxismo e procuravam aplicá-los à ciência psicológica.

Foi em 1924, quando os psicólogos soviéticos iniciaram a construção de uma nova psicologia – a psicologia marxista – que Vygotsky chegou à ciência psicológica. O autor conhecia a existência da necessidade de uma psicologia nova e objetiva desde o momento em que desenvolvera seus estudos sobre a "Psicologia da Arte"[102], obra concluída em 1925, pois possuía um permanente interesse em compreender as emoções humanas, que o levou a examinar as condições da sociedade e da psicologia na Rússia pós-revolucionária. Isso demonstrava os problemas com os quais se defrontava e que serviam de inspiração para desenvolver uma teoria marxista do funcionamento do intelecto humano.

Vygotsky, em suas obras, trabalhou na construção de um novo sistema psicológico, fundamentando-se na filosofia e nas ciências sociais de sua época. A cultura e a consciência constituem seu objeto de pesquisa e a psicologia é utilizada como uma ferramenta conceitual para a explicação dos processos superiores de pensamento no desenvolvimento humano.

Os principais conceitos desenvolvidos em sua psicologia, como a mediação, a prática e a atividade, ou a natureza histórica dos processos psicológicos superiores foram elaborados a partir da concepção materialista da história, desenvolvida por Marx e Engels. Grande parte de sua produção é uma aplicação das categorias marxistas a partir do materialismo histórico e dialético à psicologia. Esses elementos poderão ser percebidos em obras como: "Teoria e Método em Psicologia"; "A formação social da mente" e "Pensamento e Linguagem".

Teoria e Método em Psicologia[103]

O objetivo de Vygotsky nos escritos que compõem essa obra era encontrar procedimentos teóricos e metodológicos que pudessem fundamentar a construção de uma nova psicologia.

[102] A Psicologia da Arte é uma obra que reúne vários artigos de Vygotsky sobre análise de textos literários escritos no período de 1917 a 1925 e publicada em 1965, quarenta anos após ter sido concluída. Nessa obra, ele buscava compreender as emoções humanas, relacionando a arte com a psicologia.

[103] Essa obra reúne várias discussões sobre as pesquisas realizadas em psicologia pelas diferentes correntes existentes na época em que Vygotsky começou a desenvolver seus estudos sobre esse tema. A discussão maior fica em torno do significado histórico da crise da psicologia apontando para as dificuldades e os problemas metodológicos enfrentados pelos pesquisadores em suas investigações.

Ele acreditava que era necessário criar uma psicologia geral que unificasse ou abarcasse os conhecimentos particulares e específicos das diversas áreas relativas à psicologia. Portanto, nesse trabalho, sua pretensão era superar as limitações da psicologia existente que, segundo ele, não conseguia explicar a consciência humana e tampouco as relações inseparáveis entre o pensamento e a linguagem. Por isso explica:

> A psicologia científica atual sofre em sua própria base metodológica uma profunda crise, que veio se incubando ao longo de todo seu desenvolvimento histórico. É uma crise que repercute em todas e cada uma das pesquisas psicológicas, tão plenamente e com tanta força, que deve sem dúvida levar ao começo de uma nova época nessa ciência e implica a impossibilidade de que possa continuar se desenvolvendo em seu antigo leito. Qualquer que seja a futura psicologia, não poderá ser de forma alguma uma nova continuação direta da antiga. Por isso, a crise significa um ponto de inflexão na história de sua evolução e sua dificuldade consiste em que aparecem entrelaçados numa extravagante e complicada meada tanto traços da psicologia passada quanto da futura, de modo que a tarefa de desembaraçá-la apresenta muitas vezes enormes dificuldades e exige uma investigação histórica, metodológica e crítica dedicada especificamente a esse problema (VYGOTSKY, 1996, p. 161).

O autor consegue enxergar na consciência um problema filosófico-metodológico que, em sua visão, poderia ser a pedra angular sobre a qual se edificaria a ciência psicológica. Nessa perspectiva, uma psicologia capaz de desvendar os complexos fenômenos da vida psíquica do homem, inclusive da sua consciência, só poderia existir a partir do marxismo. Por isso Vygostsky (1996, p. 193) postula:

> Cremos que o sistema de análise psicológica adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apóia em uma teoria que responde à organização sistemática e ao significado da consciência no homem. Essa doutrina atribui um significado primordial a: a) a variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) a formação de sistemas dinâmicos complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares; e c) a reflexão generalizada da realidade na consciência. Esses três aspectos constituem, na perspectiva teórica que defendemos, o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana e são a expressão da lei segundo a qual os saltos dialéticos não são apenas a transição da matéria inanimada à sensação, mas também desta para o pensamento.

Vygostsky (1996, p. 210) compreendeu o erro fundamental dos psicólogos dos anos 20 que se propunham a realizar, sem sucesso, essa tarefa. Segundo o autor, o erro era decorrente da falta

de uma metodologia correta e de uma base realmente psicológica. Por isso era necessário construir uma teoria filosófico-metodológica e uni-la à atividade prática do homem. Então, esclarece: "É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma idéia clara da essência da psicologia individual e social – como aspectos de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas".

A conciliação da psicologia com a atividade prática do homem, naquele momento, era fundamental para a construção da psicologia universal e soviética dos anos 20. Existiam, nessa época, correntes de estudos sobre atos isolados de conduta (behaviorismo), de reações motoras (reatologia) ou com reflexos (reflexologia). O que faltava era justamente analisar e compreender a atividade prática do homem, através das suas relações com o trabalho, na empreitada pós-revolucionária para a construção de um novo país em busca da modernização tecnológica e da revolução industrial[104]. Nesse sentido, Vygotsky (1996, p. 393) afirma:

> A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. Para criar essas teorias intermediárias – ou metodológicas, ou ciências gerais – será necessário desvendar a *essência* do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu *O Capital* [...]. A psicologia precisa de seu *O Capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto. (Grifos do autor).

Dessa forma, a psicologia do trabalho – a psicotecnia – possuía um papel fundamental para o desenvolvimento da ciência psicológica, porque estava diretamente ligada à produção material da existência humana naquele contexto histórico e social. Entretanto, tudo o que havia, até então, sobre a ciência psicológica, não dava conta de explicar o homem como um ser completo dentro dessa nova realidade social.

Vygotsky (1996, p. 415) deixa claro que os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam ser construídos a partir da análise psicológica da atividade prática do homem[105] – do trabalho – a partir dos pressupostos marxistas que, segundo ele, forneceriam as leis fundamentais para a vida psíquica do homem.

---

[104] Sobre o panorama da Rússia nesse período ver: HOBSBAWM, 1998.

[105] A atividade prática do homem em relação ao trabalho corresponde à práxis social em Marx e Engels.

> A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: *tudo* que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que faça. (Grifos do autor).

O autor analisa a atividade prática do homem através do uso de instrumentos e meios psíquicos específicos para a sua evolução psíquica. Esses elementos em Marx e Engels correspondem ao processo de trabalho e ao uso de instrumentos – ferramentas – para a transformação da natureza, através do trabalho humano.

Para explicar os processos psíquicos do homem, ele estabelece dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão provida de instrumentos. Da mesma forma, compara a atividade prática do homem: primeiro, simplesmente as mãos e segundo, a mão provida de ferramentas. Assim, no segundo nível, tanto em uma esfera quanto em outra, o importante é a utilização dos instrumentos. O primeiro nível o autor chama de processos psíquicos naturais e o segundo de processos psíquicos culturais.

Vygotsky (1996) considera a palavra como um fenômeno especial da cultura, incorporando o comportamento humano no contexto histórico-cultural. A investigação na teoria histórico-cultural baseia-se no conceito de signo cultural[106], que são elementos portadores de função significativa. Para ele, o mais importante dos signos culturais são as formas lingüísticas, por meio das quais o indivíduo organiza seu comportamento, controlando-o segundo sua vontade. Dessa forma, os signos possibilitam a ação voluntária do sujeito sobre a percepção, a atenção e a memória, servindo de influência sobre si mesmo e sobre sua própria psique.

As funções psíquicas, para o autor, estruturam-se sob dois níveis: as naturais, inferiores, involuntárias (que são comuns aos homens e aos animais) e, por cima destas, as culturais, as superiores, as voluntárias. O segundo nível é considerado pelo autor como produto do desenvolvimento histórico-social, criado pelo homem através do processo de produção da sua existência, e com o qual o ser humano se relaciona a partir de seu nascimento. É pela hipótese

[106] O signo representa um símbolo que tem determinado significado. Signos culturais são símbolos que possuem traços característicos da cultura criada pelo homem em sociedade, como por exemplo a linguagem.

de mediação[107] dos processos psíquicos por meio de instrumentos que o autor introduziu na psicologia as diretrizes da metodologia dialética marxista.

Na continuação de seus estudos, o autor desenvolve explicações detalhadas sobre a relação existente entre o pensamento e a linguagem, pois, segundo ele, a linguagem regula o processo mental e a atividade da consciência em seu conjunto, como uma forma especificamente humana da psique. Em "A formação social da mente", o autor esclarece a utilização dos instrumentos e dos símbolos no desenvolvimento da criança.

A Formação social da mente[108]

Vygotsky (1989), na primeira parte dessa obra, desenvolve um estudo que tem por objetivo caracterizar os aspectos humanos do comportamento, explicando o desenvolvimento histórico desse processo durante a vida do indivíduo. A segunda parte contempla uma discussão sobre as implicações educacionais entre aprendizagem e desenvolvimento na infância.

A primeira discussão feita pelo autor é sobre o instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. Segundo ele, muitos estudiosos de sua época acreditavam que o desenvolvimento infantil iniciava-se no "jardim da infância" como se somente essa fase correspondesse aos primeiros anos de educação da criança. Na realidade, para ele, isso não é verdade porque antes de começar a relacionar-se na escola a criança já estabelece relações sociais com a própria família. Essas relações desenvolvem a sua inteligência prática levando-a à utilização de instrumentos num processo de mediação. Esse processo tem o intuito de atingir os objetivos da criança e de satisfazer as suas necessidades.

Na visão desse autor, existe uma integração entre a fala e o raciocínio prático ao longo do desenvolvimento infantil. Para ele, a fala possui um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Por isso sua preocupação é esclarecer o desenvolvimento das formas de inteligência prática nas crianças.

---

[107] Mediação: a utilização de instrumentos no trabalho, através de um processo dialético, permite ao homem transformar a natureza, modificando-a e conseqüentemente, modificando seus próprios hábitos.

[108] Essa obra é uma coletânea de textos que reúne várias discussões no campo da psicologia, contemplando a teoria da psicologia infantil.

O autor explica os experimentos de Kohler[109], que ao trabalhar com macacos tentava desenvolver em animais as formas elementares de operações com signos. Esses experimentos provaram que o comportamento dos animais independe da comunicação ou de atividades que necessitam de signos.

Vygotsky (1989, p. 26), afirma:

> O estudo do uso de instrumentos isolado do uso de signos é habitual em trabalhos de pesquisa sobre a história natural do intelecto prático, assim como no procedimento de psicólogos que estudaram o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Conseqüentemente, a origem e o desenvolvimento da fala e todas as outras atividades que usam signos foram tratados como independentes da organização da atividade prática na criança. Os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como o produto da história do desenvolvimento da criança.

Com isso, o autor esclarece que os estudiosos desse período não reconhecem o envolvimento entre a inteligência prática e o desenvolvimento da fala, tratando o comportando adaptativo das crianças e a atividade do uso de signos como fenômenos paralelos. Já sua análise atribui ao uso de signos uma função organizadora que ocupa o processo do uso de instrumentos produzindo novas formas de comportamento.

> [...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1989, p. 27).

Embora a utilização de instrumentos, no período pré-verbal da criança, possa ser comparada ao comportamento dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados às ações, estas se organizam no percurso de novas linhas. Realiza-se, dessa

---

[109] Wolfgang Köhler, psicólogo norte-americano de origem alemã, nasceu em Reval, hoje Tallin, na Estônia em 1887, faleceu em Enfield, New Hampshire em 1967. Um dos principais representantes da teoria da forma ou Gestalt. O postulado principal de sua teoria é que as configurações observadas nos fenômenos físicos ocorrem também nos processos cerebrais. Por seis anos pesquisou os processos cognitivos de nove chimpanzés, comparando-os com os de crianças humanas. Publicou *Testes de inteligência com macacos antropóides* (1918) e *Dinâmica em psicologia* (1940). In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 14, p. 3434.

forma, o uso de instrumentos inteiramente humanos que supera o uso efetuado pelos animais superiores.

Para Vygotsky (1989), a fala constitui-se em importante recurso no desenvolvimento da criança, pois antes de controlar seu próprio comportamento, com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente. Esse processo produz novas relações com o ambiente reorganizando seu próprio comportamento. Essas formas de comportamento, especificamente humanas, produzem, posteriormente, o intelecto e constituem a base do trabalho produtivo, através do uso de instrumentos.

Assim, a capacitação, especialmente humana, para a linguagem possibilita às crianças criarem instrumentos que ajudem na solução de tarefas difíceis e a elaborar solução para um problema antes de executá-lo, controlando seu próprio comportamento. Os signos e as palavras representam para as crianças uma maneira de se comunicarem com outras pessoas. Essas funções cognitivas e comunicativas da linguagem constituem a base de uma forma superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais.

Segundo o autor, desde o começo do desenvolvimento da criança, suas atividades alcançam um significado próprio através de um sistema de comportamento social. Essas atividades, ao serem dirigidas por objetivos definidos, refletem o ambiente da criança. O caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto é feito através de outra pessoa. Essa complexidade da estrutura humana é produto de um processo de desenvolvimento que tem suas raízes nas ligações entre a história individual e a história social.

Portanto, quando a criança ainda não possui habilidades lingüísticas para comunicar-se, ela utiliza-se de gestos expressivos que acompanham e tornam suas expressões inteligíveis. Contudo, essa criança começa a perceber o mundo não somente pelo olhar, mas, também, por meio da fala que torna-se parte essencial de seu desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o papel da linguagem na percepção é fundamental. A percepção visual e a fala se complementam num processo seqüencial. Os elementos captados pela percepção visual são rotulados e conectados a uma estrutura de sentença, tornando a fala analítica. Por isso, o autor considera a fala humana como o comportamento de uso de signos mais importante na história do desenvolvimento da criança. É através da fala que a criança supera as limitações que surgem no seu ambiente, preparando-se e organizando-se para atividades futuras, controlando o seu próprio comportamento e também o comportamento dos outros.

A utilização de signos leva os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se separa do desenvolvimento biológico, criando novas formas de processos psicológicos arraigados na cultura. As operações com signos são resultado de um longo e complexo processo que está sujeito às leis da evolução psicológica. Por isso a utilização de signos pelas crianças surge através de uma série de formações qualitativas.

Vygotsky (1989, p. 52) explica:

> Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro.

Nessa perspectiva, segundo o autor, podemos distinguir, em um processo de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes: de um lado, os processos elementares de origem biológica e, de outro, as funções psicológicas superiores que possuem origem sócio-cultural. Assim, a história do comportamento da criança surge da fusão dessas linhas. O uso de instrumentos e a fala humana, que aparecem durante a infância, são considerados as raízes do desenvolvimento infantil, situando a infância no eixo da pré-história do desenvolvimento cultural.

A essência da memória humana consiste no fato de que os seres humanos são capazes de lembrar através da ajuda dos signos. A utilização de signos como auxiliar na solução de problemas psicológicos é idêntica à utilização de instrumentos no desempenho do trabalho. Por isso, o uso dos signos é designado pela categoria de mediação, porque possibilita aos homens afetarem o seu comportamento através dessa atividade. O controle que o homem exerce sobre a natureza e sobre o seu próprio comportamento está intimamente ligado, assim como a ação do homem sobre a natureza, no sentido de alterá-la, altera a sua própria natureza.

O autor, nessa obra, aponta para o fato de que as novas pesquisas, desenvolvidas sobre qualquer problema científico, necessitam sempre de novos métodos de investigação e análise. Critica os estudos desenvolvidos pelas escolas de psicologia que baseiam-se em interpretações de estímulo-resposta do comportamento, propondo um novo método:

> Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKY, 1989, p. 69).

A concepção dialética afirma que o homem, ao agir sobre a natureza, cria, através das mudanças que provoca na natureza, novas condições para a sua existência. Essa concepção dialética representa o ponto crucial da abordagem psicológica desenvolvida por Vygotsky, para a compreensão das funções psicológicas superiores do homem.

Nessa perspectiva, o autor estabelece os princípios básicos para a análise das funções psicológicas superiores:

> (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VYGOTSKY, 1989, p. 74).

Segundo o autor, através desse método de análise, o resultado do desenvolvimento não será mais visto como uma estrutura puramente psicológica, como costuma considerar a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos básicos, como costuma considerar a psicologia associacionista, mas uma nova forma qualitativa que aparece no processo de desenvolvimento.

Para ele, a mente é um conjunto de capacidades específicas independentes e que também se desenvolvem independentemente. Dessa forma, o aprendizado não é uma simples aquisição da capacidade de pensar; mas a aquisição de muitas capacidades habilitadas para pensar sobre muitas coisas. O aprendizado não modifica nossa capacidade geral de centrar a atenção; ao contrário, ele desenvolve muitas capacidades de centrar a atenção sobre várias coisas.

O autor considera que aprendizado e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida da criança. Contudo, o aprendizado escolar produz algo essencialmente novo no

desenvolvimento da criança. Para compreender a abrangência do aprendizado escolar no desenvolvimento da criança, é necessário entender um conceito novo e de grande importância: a zona de desenvolvimento proximal. Para isto é preciso determinar dois níveis de desenvolvimento na criança. Primeiro o nível de desenvolvimento real, que representa as funções mentais da criança já completas, capacitando-a para realizar sozinha operações mentais. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, que seria aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de outra criança. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. O processo de desenvolvimento avança de forma mais lenta e sempre atrás do processo de aprendizado; dessas sucessões é que procedem as zonas de desenvolvimento proximal.

Para o autor, embora o brinquedo não seja o aspecto predominante da infância, é um fator importantíssimo que causa transformações internas no desenvolvimento da criança. O brinquedo cria, na criança, uma zona de desenvolvimento proximal. No brinquedo a criança age como se fosse maior do que é na realidade. Ele é capaz de oferecer uma vasta estrutura para mudanças das necessidades e da consciência da criança. Dessa forma, constitui-se em um alto nível de desenvolvimento pré-escolar, porque funciona como uma atividade condutora que propicia à criança seu desenvolvimento essencial.

A utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de que, através deles, se represente algo significativo é a chave para a função simbólica do brinquedo das crianças:

> [...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente (VYGOTSKY, 1989, 123).

Os objetos usados pelas crianças cumprem uma função de substituição. Os gestos utilizados e adequados conferem aos objetos os significados desejados na brincadeira. Dessa forma, as crianças mais velhas começam a perceber que os objetos, além de indicarem as coisas, podem também substituí-las.

Para Vygotsky (1989), essa fase que se desenvolve através do brinquedo é muito significativa porque começa a tornar-se independente dos gestos das crianças. Assim, a brincadeira do faz-de-conta contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita. As representações simbólicas, desenvolvidas nas brincadeiras, são uma forma particular de linguagem, num estágio precoce da criança; entretanto, levam a criança, diretamente, à linguagem escrita.

Na visão desse autor, outra atividade considerada importante para o desenvolvimento infantil é o desenho. Segundo ele, o desenho acompanha linearmente a frase e se inicia quando a criança já atingiu um grande progresso na linguagem falada que aparece constantemente no desenho das crianças. Através do desenho, as crianças inventam uma maneira nova de representação que, passo a passo, contribui para o desenvolvimento da escrita; e assim, do desenho de coisas as crianças passam a desenhar palavras.

A princípio, a linguagem escrita é compreendida através da linguagem falada. Porém, esta vai sendo reduzida aos poucos e a escrita adquire o caráter de simbolismo direto, tornando-se percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Contudo, para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem na infância, o autor afirma que é necessário, antes, compreender a estreita relação entre o pensamento e a linguagem da criança que, segundo ele, é a chave para esclarecer todo o processo do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Pensamento e Linguagem[110]

Vygotsky (1982), em "Pensamento e Linguagem", analisando as diversas pesquisas existentes na psicologia a respeito dessa temática, postula que as concepções firmadas, até então nessa psicologia, utilizavam-se de métodos incapazes de esclarecer a intrínseca relação entre o pensamento e a linguagem. Para trabalhar a questão do método correto a ser utilizado, no intuito de esclarecer essas relações, o autor aponta para questões da totalidade onde estão

[110] Nessa obra, Vygotsky analisa vários estudos sobre as pesquisas efetuadas a partir da relação entre o pensamento e a linguagem mostrando o problema do método de investigação utilizado pelos pesquisadores que, segundo ele, não conseguem explicar claramente essa relação. No segundo capítulo, "O problema da linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget", ele faz uma análise a partir dos estudos já desenvolvidos por Piaget, apontando os aspectos positivos e as dificuldades metodológicas encontradas por esse autor para explicar tal relação. Assim, afirma que a psicologia infantil precisa ser analisada a partir da atividade prática da criança, isto é, a psicologia precisa de uma teoria que historicize o psiquismo humano. Em seguida, Vygotsky explica as raízes genéticas do pensamento e linguagem, o desenvolvimento dos conceitos na idade infantil e a relação entre pensamento e palavra.

contidas as informações mais complexas que, segundo ele, formam um conjunto tornando impossível separar pensamento e linguagem como se fizessem parte de um processo isolado ou como se a linguagem fosse apenas a manifestação externa do pensamento.

Referindo-se ao método correto a ser utilizado no processo de compreensão da relação entre pensamento e linguagem, o autor aponta para o fato de que as investigações devem ser feitas a partir de um conjunto de estudos envolvendo a complexa e, também, estreita relação existente entre os mesmos. Segundo o autor, deve-se buscar nessa relação a unidade mínima que não permite divisão e que encerra nela as propriedades inerentes ao pensamento lingüístico.

Para o autor, a palavra sempre se refere não a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos. Devido a isso cada palavra traz consigo uma generalização, e isso é um ato verbal do pensamento, que reflete a realidade de forma clara e, também, as sensações e percepções imediatas. Dessa forma, sem significado a palavra não é senão um som vazio e deixa de fazer parte do domínio da linguagem. Assim, o pensamento e a linguagem tornam-se uma unidade do pensamento lingüístico. O significado da palavra faz parte de ambas funções da linguagem e é, também, uma unidade do pensamento.

Na concepção do autor, a função inicial da linguagem é a comunicação . Ela é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de expressão e compreensão do mundo e da manifestação da vontade humana. Por isso, não se deve separar a linguagem de outros aspectos da consciência que fazem a conexão entre o intelecto e o afetivo. A comunicação, baseada na compreensão racional e na transmissão do pensamento e das sensações, exige um sistema de meios que surge pela necessidade da interação no trabalho e que é suprido através da linguagem humana.

Desse modo, as formas superiores de comunicação psíquica, próprias do homem, são possíveis, somente, graças ao fato de que o homem, com a ajuda do pensamento, reflete a realidade de forma generalizada. Isso explica duas funções básicas da linguagem: a comunicação e a generalização. Explica também a dificuldade encontrada pelas crianças no processo de aquisição e utilização da linguagem, pois não possuem, ainda, um domínio lingüístico com capacidade suficiente para fazer generalizações. O que lhes falta são os conceitos, tornando impossível a generalização. Por isso somente quando compreendemos a unidade entre a comunicação e a generalização é que começamos a compreender a conexão existente entre o desenvolvimento do pensamento infantil e o desenvolvimento da criança.

Vygotski (1982), em suas pesquisas, desenvolveu o seu método de análise, através do estudo das unidades de um conjunto que, segundo ele, é o caminho para a compreensão da totalidade complexa que envolve a relação existente entre pensamento e linguagem, e definiu como objetivo de sua pesquisa o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos na idade infantil.

O autor postula que a relação existente entre pensamento e linguagem não é constante ao longo de seu desenvolvimento, mas variável. Essa relação troca durante o processo de desenvolvimento tanto em quantidade como em qualidade. Portanto, sua evolução não é paralela nem uniforme. Suas curvas de crescimento se juntam e se separam por várias vezes, cruzando-se em determinado período, alinhando-se em paralelo e chegando, inclusive, a fundir-se em alguns momentos, voltando a separar-se em seguida.

Para ele, a criança apresenta desde os primeiros meses de vida uma fase pré-intelectual de desenvolvimento. Nesse período, o contato social é muito importante porque promove um desenvolvimento prematuro dos recursos comunicativos. Através do comportamento apresentado pela criança, pode-se notar, já na terceira semana de vida, a presença de reações pré-sociais ao ouvir a voz humana e a primeira reação social no seu segundo mês de vida. Da mesma forma a risada, o balbucio, as indicações e os gestos são utilizados pela criança como uma forma de contato social nos seus primeiros meses de vida.

O autor afirma que o desenvolvimento da linguagem na criança depende de sua experiência sócio-cultural. Ao defender sua tese metodológica de estudos para a compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotski (1982, p. 117) firmou a partir do materialismo histórico a sua psicologia histórico-cultural. Nesse sentido, afirma que "[...] el principio de desarrollo histórico del comportamiento dependa directamente das leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana[111]".

Para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos na criança, o autor buscou na palavra que, segundo ele, possui uma relação viva com a realidade objetiva que designa e atua como meio para a formação dos conceitos convertendo-se, mais tarde, em símbolo. Dessa forma, só estudando o uso funcional da palavra e seu desenvolvimento, suas múltiplas formas diferentes

[111] (Tradução) "O princípio de desenvolvimento histórico do comportamento depende diretamente das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana".

em cada idade da infância, porém relacionadas entre si através de seu modo de atuação, é que pode-se obter as chaves para a compreensão da formação dos conceitos.

Esse processo possui natureza genética, funcional e estrutural[112] que variam entre si em cada idade, isto é, os conceitos e os significados das palavras passam por diferentes fases no desenvolvimento da criança até atingirem os conceitos científicos. Vygotsky (1982, p. 130), explica:

> [...] el desarrollo de los procesos que pueden dar lugar más tarde a la formación de conceptos tiene sus raíces en la primera infancia, pero aquellas funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del processo de formación de los conceptos maduran, se forman y se desarrollan sólo al llegar a la edad de la puberdad [113].

Podemos perceber, na concepção do autor, que quando a criança passa para a fase da adolescência, passa decisivamente para a fase de desenvolvimento do pensamento conceitual onde será capaz de usar as palavras e outros signos para dirigir sua atenção, analisar e destacar atributos, abstraí-los e sintetizá-los.

Para o autor, o conceito é impossível sem as palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. O aspecto que pode ser considerado como fundamental para a maturidade dos conceitos é o uso da palavra, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos. A maturação dos conceitos na criança sofre, também, a influência do desenvolvimento sócio-cultural provocando uma radical mudança intelectual, marcando o período de transição entre a idade infantil e a adolescência[114].

---

[112] Genética: a criança possui um aparelho fonador que lhe permite desenvolver a linguagem; Funcional: ela se utiliza da linguagem para relacionar-se e orientar-se; Estrutural: o desenvolvimento dos conceitos científicos que se formam na criança, a partir da relação entre o pensamento e a linguagem, só acontece na adolescência.

[113] (Tradução) "O desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, porém aquelas funções intelectuais, cuja combinação constitui o fundamento psíquico do processo de formação dos conceitos, amadurecem, se formam e se desenvolvem somente ao chegar à idade da puberdade".

[114] Vygotsky costuma referir-se à adolescência como os anos de transição.

A fala no desenvolvimento infantil se dá a partir de complexos diferentes em cada faixa etária. Na idade pré-escolar, a criança trabalha com pseudoconceitos[115]. A difusão desta forma de pensamento complexo tem origem e significado funcional, seguindo determinadas direções pré-estabelecidas para o desenvolvimento do complexo pelo significado dado às palavras na fala dos adultos. Portanto, os complexos infantis correspondentes ao significado das palavras não se desenvolvem livre e espontaneamente, segundo as diretrizes da própria criança. A fala do adulto funciona como instrumento de mediação para o desenvolvimento da fala na criança. Os complexos infantis coincidem na prática com os conceitos dos adultos, mas só se transformam em conceitos científicos na adolescência. Dessa forma, Vtgostsky (1982, p. 151), explica:

> La comunicación verbal com los adultos se convierte así en un potente motor, en un poderoso factor de desarrollo de los conceptos infantiles. La transición del pensamiento en complejos al pensamiento en conceptos pasa inadvertida para el niño, porque el contenido de los pseudoconceptos coincide con el de los conceptos de los adultos[116].

Isso permite, na realidade, que a criança comece a operar com conceitos e a utilizá-los na prática antes mesmo de ter consciência desses conceitos. Antes de atingir os conceitos científicos, a criança opera com conceitos espontâneos[117].

Para o autor, o ensino é uma das fontes principais de desenvolvimento dos conceitos infantis[118]. A instrução constitui durante a idade escolar um fator decisivo, determinante no desenvolvimento intelectual da criança. Os conceitos científicos formam os conceitos reais da

---

[115] Os pseudoconceitos representam uma forma de pensamento por complexos. O complexo não é abstrato; por isso, a diferença entre o complexo e o conceito é a forma de abstração. Assim, a criança pequena consegue comunicar-se com os adultos porque o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o conteúdo dos conceitos dos adultos.

[116] (Tradução) "A comunicação verbal com os adultos se converte, assim, em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento em complexos ao pensamento em conceitos passa desapercebida para a criança, porque o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o conteúdo dos conceitos dos adultos".

[117] Conceitos espontâneos são os conceitos elaborados no cotidiano da criança, naquilo que está próximo, no prático, no empírico, na vivência. São conceitos cotidianos que não necessitam de abstração.

[118] Para Vygostsky (1982), a educação é um processo histórico e cultural e está ligada à organização social da produção material da vida humana. Assim, a educação escolar constitui-se em importante instrumento que, através da mediação do professor, possibilita o acesso da criança aos conhecimentos objetivos, historicamente acumulados pela cultura humana, e conseqüentemente à compreensão da realidade e à formação de sua consciência.

criança e representam um grau elevado na esfera do desenvolvimento das suas funções superiores, e essa maturação se dá através da mediação feita pelo professor no processo de aprendizagem que envolve o aluno na escola.

> El desarrollo del concepto científico de caráter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática do pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto (Id., Ibid., p. 183)[119].

A linguagem escrita é uma função especial da linguagem, diferenciando-se muito da linguagem oral, exigindo da criança um alto grau de abstração. A criança aprende na escola concretamente graças à linguagem escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e, portanto, a operar voluntariamente com hábitos próprios. Seus hábitos deixam de ser inconscientes e passam do plano automático para o voluntário de forma intencional e consciente.

Para Vygotski (1982), existem dois níveis de desenvolvimento na criança de idade escolar: o nível de desenvolvimento atual, onde ela consegue fazer sozinha as tarefas determinadas pelo professor e a zona de desenvolvimento próximo, que é a fase onde consegue realizar suas tarefas com a ajuda do professor. Dessa forma, a zona de desenvolvimento próximo possui um valor dinâmico para o desenvolvimento intelectual da criança, pois ela poderá fazer sempre mais e resolver tarefas cada vez mais difíceis com a colaboração de alguém do que faria sozinha. Esse processo contribui muito para o seu desenvolvimento, pois aquilo que ela é capaz de fazer hoje com a colaboração do professor será capaz de fazer sozinha amanhã.

> La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la imitación. Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el

[119] (Tradução) “O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação, amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação do adulto”.

> aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo (Id., Ibid., p. 241)[120].

Segundo o autor, a instrução e o desenvolvimento na escola possuem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, a boa instrução é aquela que antecipa o desenvolvimento da criança e o arrasta. Porém, só se deve ensinar à criança aquilo que ela é capaz de aprender, baseando-se nas suas funções já maduras e naquelas que estão em fase de maturação, ou seja, aquelas que se encontram na zona de desenvolvimento próximo da criança. "La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo" (Id., Ibid., p. 243)[121].

Para explicar a relação existente entre os conceitos científicos e os cotidianos no escolar, o autor utiliza-se da análise comparativa como procedimento metodológico, percorrendo o caminho já conhecido dos conceitos cotidianos, a fim de obter maiores esclarecimentos sobre a formação dos conceitos científicos.

> El análisis comparativo de ambos tipos de conceptos, cotidianos y científicos, en una misma etapa de edad ha mostrado que siempre que existan las condiciones programáticas apropiadas en el proceso de instrucción, el desarrollo de los conceptos científicos irá por delante del de los espontáneos. En los conceptos científicos tropezamos con un nivel más alto de pensamiento que en los cotidianos (Id., Ibid., p. 246)[122].

---

[120] (Tradução) "O ensino da linguagem, o ensino na escola se baseia em alto grau na imitação. Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, senão a fazer o que é, todavia, incapaz de realizar, porém que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção (do professor). O fundamental na instrução é precisamente o novo que a criança aprende. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das transições que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere à instrução e ao desenvolvimento".

[121] (Tradução) "A instrução unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo".

[122] (Tradução) "A análise comparativa de ambos tipos de conceitos, cotidianos e científicos, em uma mesma etapa de idade tem mostrado que sempre que existam as condições programáticas apropriadas no processo de instrução, o desenvolvimento dos conceitos científicos irá adiante do desenvolvimento dos espontâneos. Nos conceitos científicos, tropeçamos com um nível mais alto de pensamento que nos cotidianos".

Ao estudar a semelhança existente entre os conceitos, o autor descobriu que existe uma relação de comunalidade entre eles e que a medida de comunalidade constitui o aspecto inicial do funcionamento de qualquer conceito. Por isso, para ele, a criança de idade prematura se vê totalmente limitada pelas expressões literais do sentido que tem assimilado. Já o escolar transmite um complexo conteúdo semântico com notável independência da expressão verbal onde assimilou esse conteúdo. À medida que se desenvolvem as relações de comunalidade, o conceito se torna mais independente da palavra, do sentido de sua expressão, dando como resultado uma liberdade cada vez maior nas operações semânticas e em sua expressão verbal.

Sobre a relação existente entre pensamento e palavra, o autor afirma que o significado da palavra não é permanente e evolui com o desenvolvimento da criança, variando, inclusive, quando trocam as formas de pensamento, sendo, desse modo, uma formação dinâmica. O pensamento se realiza na palavra, pois para a criança a palavra representa uma parte da coisa ou do objeto e está muito mais unida ao objeto do que a palavra do adulto.

Na idade infantil, segundo o autor, a linguagem da criança se manifesta em duas fases representando parte do processo de maturação da linguagem: primeiro, a linguagem interna que se dirige na criança de fora para dentro como uma forma de internalização da linguagem, transformando-a em pensamento; segundo, a linguagem externa, que é a transição do pensamento à palavra, ou seja, é um processo de materialização e objetivação do pensamento. Finalizando, o autor afirma que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo da gênesis do pensamento na palavra. Dessa forma, a palavra desprovida de pensamento é uma palavra morta.

Essas reflexões nos levam a uma síntese conceitual no intuito de situar o nosso objeto de análise ao método dialético, anteriormente apontado, utilizado por Marx para a explicação da sociedade burguesa moderna e, por Vygotsky, para estruturar a ciência psicológica sobre as bases materiais reais do processo de produção da existência humana, através de sua organização social.

3.3 SÍNTESE CONCEITUAL

As categorias criadas por Marx, em seus trabalhos, podem ser consideradas a partir das obras escritas com Engels, quando juntos iniciaram a concepção materialista da história. Primeiro

na “Ideologia Alemã”, quando mostram que toda produção humana se dá através da organização social do trabalho, isto é, através do processo de produção material da existência humana. Depois, ainda com Engels, no “Manifesto Comunista”, onde juntos vão mostrar que essa organização social, através do trabalho, é uma organização de base econômica que, como tal, gera contradições, culminando na luta de contrários.

Para os autores, as diferenças encontradas nesse processo de produção material da existência humana sempre existiram na história de todas as sociedades. Por isso, consideram que o primeiro ato histórico dos indivíduos, que os distingue dos animais, não é o fato de pensarem, mas o fato de produzirem seus meios de vida.

Marx entende o capital como um poder social que só se põe em movimento através de uma atividade comum, envolvendo vários membros da sociedade. Na “Crítica da Economia Política” e em “O Capital”, estudou as condições econômicas das classes em que se divide a sociedade burguesa moderna, propondo um novo método de análise para a compreensão da realidade social. Para ele, o método científico parte de noções simples, chega às noções mais complexas, retornando novamente às simples. Como resultado, temos uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade da diversidade.

Dessa forma, para o desenvolvimento de uma análise correta da realidade social a ser conhecida, é necessário enumerar algumas questões:

1 – Não perder de vista o contexto histórico e suas determinações. Assim, partindo do objeto desta pesquisa, do Referencial Curricular em seu conjunto, vamos para o contexto histórico do momento em que ele foi lançado e encontramos a década de noventa. Nesse período, o país passa por uma reforma estrutural na economia e na política, marcada pela globalização e pela política neoliberal dos países hegemônicos no âmbito do capitalismo.

2 – É nesse cenário envolto pelos dilemas da globalização e do neoliberalismo que se constróem as novas estruturas jurídicas, e então temos a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – os dois primeiros de caráter legal e o último de caráter pedagógico – dentre outros documentos que são lançados no período. Esses documentos é que darão suporte jurídico e ideológico para a sustentação das reformas políticas e econômicas desse período.

3 – Voltamos, então, para o Referencial Curricular cujo conteúdo – a linguagem – contempla as crianças em desenvolvimento na pré-escola, e analisamos a interdependência do contexto geral no documento, e a participação do documento no contexto geral. Isto é, buscamos compreender se o conteúdo do Referencial representa o momento econômico contemplando as concepções liberais e pós-modernas de aprendizagem, ou se de fato apresenta uma concepção histórico-cultural da linguagem[123].

4 – Para isso, elencamos as categorias de análise, considerando-as na sua totalidade, interdependência e mediação. A totalidade da realidade social contextualizada, no período, nos remete a outras categorias com as quais compreendemos as divergências que surgem nas relações sociais:

- público/privado;
- qualidade/quantidade;
- centralização/descentralização.

As categorias são produtos históricos, portanto determinados e transitórios, porque refletem a realidade através do momento histórico em que ocorre o fenômeno. Nessas categorias percebemos expressas as contradições dos interesses políticos e econômicos, existentes na sociedade capitalista. A práxis – prática social do homem através de seu trabalho – corresponde à divisão da sociedade em classes sociais distintas e, permeando essa prática, aparecem a mediação e a contradição, porque ao mesmo tempo em que gera o poder das forças produtivas, o homem é involuntariamente alienado pelo conjunto ideológico da sociedade. Essas categorias permitem a compreensão das políticas educacionais do período estudado, num cenário marcado pelo fenômeno da mundialização da economia e do livre mercado que tornam efêmeras as conquistas e os direitos sociais garantidos pela legislação, criando novos paradigmas para a produção e o consumo, privilegiando os países hegemônicos no âmbito do capitalismo.

Marx (1982) e Vygotsky (1982) consideram que a aparência dos fenômenos não corresponde à sua essência, porque, se assim fosse, a ciência seria desnecessária ou supérflua. Assim, é

---

[123] As obras de Vygotsky que fundamentam a teoria histórico-cultural estão referenciadas no documento como parte do material utilizado para a elaboração dos conteúdos e propostas de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos de idade.

necessário desenvolver uma análise minuciosa do fenômeno, de sua totalidade, estabelecendo relações a partir de suas origens até o seu desenvolvimento para conhecer o seu processo histórico real. Vygotsky, apoiado nas categorias de Marx, desenvolveu em sua psicologia conceitos como a mediação, a prática e a atividade relacionando o desenvolvimento das formas superiores de comunicação psíquica ao método histórico e dialético. Segundo ele, através desse método de análise, o resultado não será mais visto como uma estrutura puramente psicológica, como costuma considerar a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos básicos, como costuma considerar a psicologia associacionista, mas uma nova forma qualitativa que aparece no desenvolvimento. Dessa forma, somente estudando o conjunto é que entendemos a unidade. Estudando a estreita relação entre pensamento e linguagem, entendemos o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Nessa perspectiva, a compreensão entre o pensamento e a linguagem é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

Diante disto, o estudo desta pesquisa busca, através de uma análise fundamentada na teoria histórico-cultural, compreender a concepção teórico-metodológica que dá suporte aos encaminhamentos da linguagem no Referencial. Somente, então, a partir dessa análise, é que poderemos compreender, no nosso objeto, a síntese de múltiplas determinações da totalidade social no contexto histórico de onde o mesmo emergiu; esclarecendo se as apropriações pós-modernas da teoria de Vygotsky estão, de fato, nele contidas, ou se ele, realmente, contempla uma proposta de trabalho fundamentada na teoria histórico-cultural.

4 A LINGUAGEM NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI): LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, são apresentadas algumas informações sobre a importância da linguagem na teoria histórico-cultural e sobre a natureza histórica da consciência humana, prevalecendo a idéia de que a linguagem não pode ser separada da consciência, do pensamento e das relações de trabalho, isto é, da atividade prática que possibilita a produção e a reprodução da vida material dos homens.

Através de uma leitura do Referencial, buscamos compreender sua concepção de linguagem e a importância desta para o aprendizado e o desenvolvimento na infância. Analisando a proposta do Referencial sob os postulados de Vygotsky na teoria histórico-cultural, definimos o objetivo deste capítulo, que é esclarecer a utilização desse autor e de sua teoria nas propostas educacionais atuais, relacionando o seu pensamento socialista e revolucionário com as realidades política e econômica, nas quais o fenômeno da globalização e das políticas neoliberais afastam o homem do conhecimento, distanciando-o, cada vez mais, de sua consciência e da verdade.

4.1 A LINGUAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural considera a linguagem – desde a palavra até a memória – como criação da humanidade que constitui os elementos da cultura. Esses elementos, que a princípio são dirigidos para fora, para os iguais, passam, posteriormente, através da mediação dos instrumentos psicológicos, para o individual. Primeiro se convertem no plano individual e, depois, internamente.

Vygotsky fundou sua escola psicológica em 1924 e teve como colaboradores A.N. Leontiev[124]

[124] Alexei Nicolaïevitch Leontiev, psicólogo russo (Moscou 1903-1979), dedicou-se ao estudo das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, tendo defendido, como Vigotski, a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Fundador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou, escreveu *Desenvolvimento da Memória* (1931) e diversos artigos sobre psicologia da criança e desenvolvimento do psiquismo. In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 15, p. 3558.

e A. R. Luria[125], dentre outros. É no período entre 1927-31 que o autor, auxiliado por esses colaboradores, desenvolveu as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique[126]. A mediação dos processos psíquicos por meio de instrumentos permitiu-lhe introduzir a metodologia da dialética marxista na ciência psicológica. Tendo adotado o caminho do marxismo, o autor afastou-se radicalmente da linha metodológica idealista.

Schaff (1964, p. 151-152) comenta:

> Por quanto concerne à elaboração do problema da relação da linguagem e do pensamento, ocupa uma posição excepcional a escola soviética da psicologia genética, fundada por L. S. Vygotski. É a única escola psicológica genética no mundo, que tenha captado a importância do problema mencionado e conseguido resultados sérios nesse domínio. Compreende-se melhor tal excepção, quando se leva em conta a influência das premissas filosóficas sobre a maneira de conceber a problemática psicológica. Partindo das premissas da teoria marxista do conhecimento, é impossível não captar a importância do problema da relação da linguagem e do pensamento no *processus* da evolução do homem.

Vygotsky (1989) considera a linguagem como um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento da criança, por meio de sua atividade prática, dando origem ao pensamento verbal. Para esse autor, a fala egocêntrica – linguagem para si mesmo – é social desde que surge e não desaparece na criança, mas transforma-se em linguagem interior. Essa linguagem é um importante instrumento do pensamento que nasce da prática da criança na utilização de objetos. Nessa perspectiva, a atividade prática dá origem ao pensamento mediado pela linguagem.

---

[125] Aleksandr Romanovitch Luria, neurologista russo (Kazan 1902 – Moscou 1977), entrou em 1924 para o Instituto de Psicologia de Moscou. Ingressou no curso de Medicina juntamente com L. S. Vigotski e trabalhou com ele na introdução do método marxista na ciência psicológica. Analisou as funções superiores do homem nas suas relações com os mecanismos cerebrais. Ao considerar a organização do ambiente social como determinante fundamental dos sistemas funcionais e ao pesquisar o funcionamento do cérebro comprometido por lesões, Luria tornou-se um expoente da neuropsicologia moderna. Escreveu, entre outros, *A natureza dos conflitos humanos* (1932) e *Fundamentos de neuropsicologia*. In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 15, p. 3686.

[126] Na mesma época em que Vygotsky e seus colaboradores desenvolviam a teoria histórico-cultural da psique humana, o crítico literário soviético Mikhail Bakhtin (1895-1975) escreveu em 1929, sob o pseudônimo de Volochinov, a obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem". Nessa obra o autor empreende um esforço para desenvolver uma filosofia da linguagem de fundamento marxista, mostrando a natureza ideológica do signo lingüístico. Através do dinamismo próprio de sua significação e da alteridade que o constitui, Bakhtin mostra o signo como arena da luta de classes e faz críticas ao conservadorismo das posições formalistas da época, tentando superar as limitações das ortodoxias existentes nas relações entre linguagem e ideologia. Veja-se: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

Para o autor, os conceitos e os significados das palavras passam por diferentes etapas no desenvolvimento da criança.[127]

1ª etapa: idade pré-escolar;

2ª etapa: os complexos;

3ª etapa: os conceitos[128].

Esse autor considera, ainda, que a consciência do homem é um componente integral de seu comportamento e a palavra é um fenômeno especial da cultura. Por isso, o comportamento humano desenvolve-se num contexto histórico-cultural baseado no conceito de "signo cultural". Os signos – as diferentes linguagens – desempenham um papel fundamental na transição das formas pré-humanas de comportamento às formas especificamente humanas. É por meio dos signos que a estrutura psicológica da personalidade transforma-se, adquirindo um caráter novo e cada vez mais voluntário.

Vygotsky (1989) assinala que o conhecimento é socialmente determinado. Para ele, o social é histórico e variável de uma época para a outra; no entanto é determinante na formação do indivíduo. A criança, ao nascer, encontra-se sob a influência do meio social particular, que é produto do desenvolvimento histórico-social, tornando-se herdeira do patrimônio cultural da humanidade. Portanto, a educação, como forma da influência social, define o domínio, por parte da criança, dos instrumentos – signos psicológicos – que são primeiramente externos e que, assimilados pelo sujeito, transformam-se em signos internos, possibilitando a auto-regulação do comportamento. Desse modo, a linguagem – considerada o mais importante dos signos – regula o processo mental e a consciência como forma especificamente humana da psique.

Luria (1991, p.73), partilhando dessa mesma concepção, esclarece que:

> Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais

---

[127] VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

[128] Ver, ainda, sobre essa questão nas páginas 97 a 104, na síntese da obra "Pensamento e Linguagem" de Vygotsky.

> elementares e, posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

Leontiev (1978) explica que cada geração começa sua vida a partir de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores, apropriando-se das riquezas, das formas de trabalho e de produção. O mesmo ocorre com a linguagem e com a aquisição do saber. Por isso a experiência individual, por mais rica que seja, não é suficiente para produzir sozinha a formação de conceitos intelectualizados; para isso são necessários muitos homens interagindo através de suas relações sociais. Portanto, se uma criança cresce fora de uma sociedade e dos fenômenos criados por essa sociedade, essa criança jamais terá um desenvolvimento humano. Isso mostra que o homem é um ser cultural e o seu conhecimento se dá por meio do processo de apropriação da cultura criada e deixada pelas gerações anteriores.

A transmissão da cultura e do conhecimento se faz através do contato do indivíduo com uma imensidão de riquezas acumuladas ao longo da história por muitas gerações de homens, únicos seres capazes de criar. A herança daquilo que criaram as gerações precedentes é passada às gerações seguintes que aumentam e melhoram, por meio do trabalho e das lutas, as riquezas recebidas, confirmando o testemunho do desenvolvimento humano.

É essa também a opinião de Pino (1993), para quem a criança faz parte de um universo cultural, entendido como o meio original dos homens, construído ao longo da história. Esse meio é realizado por produções simbólicas formadas pelos homens, seres falantes e pensantes, que detêm as habilidades e o saber acumulado, adquiridos por diversas gerações que se sucedem.

Para esses autores, a criança, ao nascer, entra em contato com a cultura, pela sua convivência, numa comunidade humana, onde deverá apropriar-se das habilidades e do saber dos homens, atingindo, assim, o seu desenvolvimento. Isso significa que a criança é um ser educável capaz de adquirir a condição humana. Portanto, tudo aquilo que a fará um ser humano adulto deve ser adquirido no convívio social com outros homens.

O homem cria seus próprios meios de percepção e significação fazendo com que os diferentes sinais sejam modificados por sistemas de signos que dão a esses sinais os seus significados. Os signos só podem propagar-se através dos sinais. Por isso, a palavra é um sinal que transmite uma determinada significação.

Na visão desses autores, o acesso da criança à cultura é o acesso a um universo simbólico que implica na apropriação dos signos, principalmente o signos lingüísticos, através da fala e da escrita. Entretanto, a criança ao nascer encontra-se com um universo que a rodeia, totalmente estranho a ela. Por isso, ela necessitará comunicar-se para descobrir e conquistar seu próprio corpo.

A corporeidade – marca essencialmente humana – proporciona à criança expressar seus desejos e suas necessidades através dos movimentos do corpo. E, assim, esses movimentos servirão para que a criança obtenha resultados para comunicar-se e suprir suas necessidades. Os movimentos utilizados avançam e adquirem uma significação para a criança e para as demais pessoas, com quem ela se comunica, criando um circuito de comunicação adequando suas relações com o seu meio.

Esse circuito inicial é, depois, estendido para as formas mais complexas de comunicação como a linguagem falada e escrita. Essa comunicação com o outro introduz a criança de uma forma ascendente no universo da cultura humana, onde ela se apropriará da realidade cultural dos homens. A ampliação dessa comunicação ocorre juntamente com "[...] a ampliação dos circuitos neurológicos que permitem o desenvolvimento crescente da linguagem e do pensamento" (PINO, 1993, p. 12).

O desenvolvimento da criança, a partir desses fundamentos, deve ser considerado como uma obra social e não individual. Os objetos e as relações passam por várias transformações em função do significado que recebem no meio social. Assim sendo, o que é internalizado não são as coisas, mas, aquilo que elas representam, o seu significado. Entretanto, a significação das coisas para a criança não é, sempre, igual à significação que tem para outras pessoas. Dessa forma,

> A internalização implica, portanto, a re-construção ao nível do sujeito, de forma pessoal, da significação que as coisas já têm para o outro. Mas o universo cultural só é acessível à criança se mostrado a ela pelo outro, à maneira como um guia de museu mostra as obras de arte ao visitante leigo. Mostrar quer dizer revelar o significado das coisas, nomeá-las. A condição

> para isso é partilhar do mesmo mundo simbólico dos outros e dos mesmos sistemas de significação: objeto do desenvolvimento (PINO, 1993, p.12).

A partir do momento em que os gestos da criança adquirem significação social, a princípio para os outros e depois para si mesma, seu organismo transforma-se em local de registro da experiência simbólica que produz no homem um ser cultural. Dessa forma, o corpo é a base da relação eu/outro dentro do universo cultural. No início da vida infantil, o movimento é uma atividade essencialmente orgânica. Entretanto, torna-se, aos poucos, uma forma de expressão dos estados psíquicos e um instrumento de comunicação e de organização do mundo exterior.

Na história da linguagem, o aparecimento da fala certamente foi precedido de uma comunicação por meio de gestos e sons diferenciados utilizados nas atividades coletivas, principalmente nas relações com o trabalho. O aprimoramento dessas atividades exigiu um aperfeiçoamento no sistema de comunicação dando origem à linguagem falada. Sobre essa dinâmica, Luria (1987, p. 22-23) explica:

> O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações. Logo, esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos e frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocução verbal. Esse sistema de códigos teve uma importância decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem. A linguagem, que no início esteve estreitamente ligada com a prática, colada a ela, que teve um caráter "simpráxico", foi progressivamente separando-se desta. [...]. Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato "categorial". [...] as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem.

A criança, antes de ser moldada pela fala, já incorporou os gestos que esta substitui. O início da fala acontece, na criança, quando ela associa a palavra aos objetos que fazem parte do seu cotidiano. Por isso, a palavra serve para indicar os objetos. No entanto, antes que a criança consiga estabelecer essas relações, a palavra, para ela, só tem significado quando vem acompanhada de indicadores não-verbais (principalmente os gestos). Quando ela consegue emancipar-se desses indicadores sua fala se consolida.

Os signos lingüísticos – as palavras – possuem um significante que é representado por meio de um som ou de uma forma gráfica e seu significado é o que esse som ou essa forma gráfica representam sobre um objeto ou um referente, dentro de um grupo cultural. O referente é o objeto e o significado é a ligação entre uma coisa material e outra coisa, material ou não.

Vygotsky (1982, p. 346-347) esclarece que a chave para a compreensão da natureza da consciência humana está implícita na relação entre o pensamento e a linguagem. Segundo ele, se a linguagem é tão antiga como a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os outros e para si mesmo, é possível que a palavra tenha um papel importante não só no desenvolvimento do pensamento, mas, também, no desenvolvimento da consciência como um todo. "La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia humana"[129].

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o significado de uma palavra serve para indicar objetos materiais, reais e individuais, como também para representar características comuns a esses objetos. Por isso a palavra, muitas vezes, deve estar contextualizada para esclarecer do que se trata. Porém, se a palavra estiver descontextualizada, seu signo servirá para um conceito geral. Segundo Luria (1987, p. 37),

> Existe, no entanto, uma função mais profunda e importante da palavra. Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa desapercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade.

Dessa forma, o significado compõe a mediação na função comunicativa da linguagem, isto é, possibilita aos interlocutores efetivarem a linguagem a partir do pensamento e traduzirem o pensamento através da linguagem.

Vygotsky (1982) considera que a linguagem não nasce no indivíduo para depois socializar-se, mas que nasce na sociedade e individualiza-se através do contato do indivíduo com essa

[129] (Tradução) "A consciência se reflete na palavra como o sol em uma pequena gota de água. A palavra é para a consciência o mesmo que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que o átomo é para o universo. A palavra é o microcosmo da consciência humana".

linguagem socialmente produzida. Por isso, antes de ser uma função do sujeito que fala, ela é uma produção dos homens e uma prática social, e só poderá ser adquirida através da organização humana e falante. É dessa forma que a criança a encontra, primeiro através da fala dos adultos e depois como sua própria fala. E assim, o que é um fenômeno social, torna-se um fenômeno pessoal.

Como o sistema de signos possui natureza e origem sociais, o falar e o pensar são práticas que constituem o sujeito humano. Por isso, a fala possibilita a cada sujeito a condição de pensar e comunicar-se com os outros. Evidentemente, o pensamento humano é impossível sem um sistema significativo como a linguagem.

Thao (1974, p. 99) esclarece que, "[...] quando o signo se torna consciente, permite ao sujeito explicitar para si mesmo o conteúdo do seu campo perceptivo. Assim estimula a iniciativa individual, ao mesmo tempo que se apresenta como um meio à disposição do indivíduo para mobilizar e orientar o trabalho colectivo".

A utilização de signos, no decorrer da história, permitiu ao homem solucionar problemas relacionados às tarefas desenvolvidas na sua vida prática nas relações de trabalho. Desse modo, o homem passou a exercer o controle sobre a natureza, sobre o comportamento de outros homens e sobre o seu próprio comportamento.

Leontiev (1978, p. 87) postula que o nascimento da linguagem só pode ser entendido através da necessidade de comunicação entre os homens nas relações de trabalho. Portanto, a produção da linguagem, da consciência e do pensamento está ligada à atividade prática, isto é, à produção da vida material dos homens. Assim,

> [...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objecto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto é, como pensamento.

Nessa perspectiva, a consciência humana é um produto histórico e, portanto, a consciência individual só pode existir a partir da consciência social porque esta é o reflexo da realidade, expressa por meio dos conceitos lingüísticos, produzidos socialmente. O psiquismo humano

transforma-se com o desenvolvimento das relações econômicas e sociais e reflete a consciência histórica e concreta do homem a partir das diversas particularidades adquiridas nas relações sociais.

Para o autor, a criança não está sozinha no mundo. As suas relações com esse mundo são intermediadas pela relação do homem com outros homens. Essa atividade se dá através da comunicação. Dessa forma, a comunicação é condição indispensável para o desenvolvimento do homem na sociedade.

As aptidões humanas são postas nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual e para que a criança se aproprie desses resultados deixados pela cultura humana, ela deverá entrar em contato com esses fenômenos através da mediação, num processo de comunicação com outros homens. Dessa forma, a criança aprende aquilo que é adequado para o seu desenvolvimento. Esse processo responsável pela transmissão da cultura, através da linguagem, é chamado de educação.

A educação toma formas diversas, sendo nas crianças pequenas uma forma de imitação de atos do meio em que vivem. Entretanto, mais tarde a educação vai tomando novas formas através do ensino nas instituições escolares. É, pois, através desse processo educativo que a transmissão do conhecimento sócio-histórico da humanidade é repassada de uma geração à outra dando continuidade ao progresso histórico.

Quanto mais a humanidade progride e enriquece, a sua prática sócio-histórica mais aumenta o papel da educação, tornando-se cada vez mais complexa a sua tarefa, aumentando, também, o tempo a ela dedicado, desenvolvendo-se, inclusive, a ciência pedagógica. Embora as conquistas do desenvolvimento humano tenham se desenvolvido multiplicando suas forças físicas e intelectuais nesse processo histórico-social, nem todos os homens têm acesso a essas aquisições, pois existe uma desigualdade de classes, entre os homens, gerada através das aquisições que encarnam no decorrer de sua vida material através do processo sócio-histórico.

A alienação econômica dos meios e produtos do trabalho aparece através da divisão social nas formas de propriedade privada e luta de classes.[130] Essa divisão é criada "[...] pela acção das leis objectivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens" (LEONTIEV, 1978, p. 275).

---

[130] A esse respeito ver: MARX e ENGELS. **A ideologia Alemã** e **Manifesto do Partido Comunista**.

A divisão social do trabalho transforma o produto do próprio trabalho em algo com valor de troca, aumentando o lucro do produtor no que ele fabrica, pois o produto transforma-se em algo de valor e com vida própria, que é a mercadoria.

> A divisão social do trabalho tem igualmente como conseqüência que a actividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a actividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemo-lo bem, quando um operário, por exemplo, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes (Id., Ibid., p. 275).

A classe que concentra as riquezas materiais concentra, também, a cultura intelectual. Embora suas criações pareçam existir para todos, só uma pequena minoria tem possibilidade de receber uma boa formação, de enriquecer os seus conhecimentos e de se dedicar à arte. Enquanto a minoria dominante possui os meios de produção material e, ainda, a maior parte da cultura intelectual utilizando-os para seus próprios interesses, a maioria da população tem de se contentar com o mínimo de desenvolvimento cultural que lhes resta para a produção de riquezas materiais.

Enquanto no campo das ciências e do desenvolvimento técnico existe uma rápida acumulação positiva de conhecimentos, no que se refere ao homem e à sociedade há uma divisão em duas vias diferentes,

> [...] Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as idéias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica* (Id., Ibid. p.276).

O processo de alienação econômica, resultante da divisão social do trabalho e da propriedade privada afasta as massas da cultura intelectual, dividindo essa cultura em categorias diferentes: a progressista e democrática, que serve o desenvolvimento da humanidade e outra que forma uma classe declinante e reacionária na sociedade. Essa desigualdade no

desenvolvimento cultural não se dá apenas nas nações ou países, mas manifesta-se, também, em grande escala, com relação ao mundo.

A acentuação das desigualdades culturais se apresenta a ponto de alguns países se tornarem dominantes enquanto outros ficam subjugados no âmbito das relações internacionais. Essas diferenças mostram que as relações entre países não estão assentadas nos princípios da igualdade de direitos, cooperação e ajuda, e sim nos princípios da dominação dos fortes sobre os fracos.

O problema das desigualdades sociais não está na disposição ou não das pessoas em se tornarem portadores da cultura humana, fazendo dessa cultura uma aquisição de sua personalidade e dando a ela a sua contribuição. O grande desafio é que cada homem ou povo tenha a possibilidade de seguir um caminho sem entraves para o seu desenvolvimento. Esse seria o verdadeiro objetivo da humanidade rumo ao progresso. Esse objetivo poderá ser alcançado desde que se libertem os homens da divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico, através de um sistema de educação que lhes dê condições de participar em todas as esferas da vida humana.

Leontiev (1978), discutindo sobre o desenvolvimento do psiquismo na infância, afirma que é na idade pré-escolar que o mundo da atividade humana, que rodeia a criança, vai se abrindo aos poucos para ela. Na visão desse autor, é por meio dos jogos, com os objetos que a circundam, e da comunicação com a família, que a criança avança e toma posse do mundo concreto, reproduzindo as manifestações humanas.

Portanto, para ele, o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é “[...] a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta actividade depende por sua vez das condições em que ela vive” (LEONTIEV, 1978, p. 291).

O autor afirma ainda que, nesse processo, a educação desempenha um papel fundamental, porque age sobre a atividade da criança, sobre suas relações com a realidade, determinando o seu psiquismo e a sua consciência. No entanto, a educação deve agir sobre as atividades dominantes da criança em cada fase de seu desenvolvimento. Na idade pré-escolar, a atividade dominante é o jogo, porque é justamente a atividade para a qual ela consagra a maior parte de seu tempo.

Por isso, nesse período da vida da criança, o ensino pode ocorrer através do jogo, porque ela começa a aprender jogando e desenvolve os seus processos psíquicos particulares como, por exemplo, a imaginação ativa e o raciocínio abstrato. Também no jogo, a criança de idade pré-escolar apropria-se das funções sociais e das normas de comportamento que contribuem para a formação de sua personalidade. Entretanto, outros processos psíquicos formam-se e reorganizam-se a partir de outras atividades. Os processos de abstração e generalização da cor, por exemplo, formam-se no desenho, que tem apenas a origem ligada à atividade lúdica.

O conteúdo dos estádios de desenvolvimento do psiquismo da criança depende das condições históricas concretas, por isso,

> [...] a preparação do homem para a sua participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo da educação e do ensino nem sempre tenham sido os mesmos historicamente. A duração mudou de época para época, alongando-se à medida que cresciam as necessidades da sociedade neste tocante (LEONTIEV, 1978, p. 294).

Portanto, as condições sócio-históricas mudam e, com isso, determinam os conteúdos para o desenvolvimento da criança. O lugar ocupado por ela na esfera das relações sociais desperta-lhe a consciência de que não corresponde às suas possibilidades e ela se esforça para modificar essa condição, buscando, cada vez mais, o conhecimento.

A criança vai superando aos poucos as fases da sua infância pré-escolar. Primeiro ela participa no grupo, mostra o resultado de suas atividades aos mais velhos, canta, recita, mas, aos poucos, vai adquirindo um conhecimento mais amplo e essas atividades perdem o sentido para ela, fazendo com que busque novos conteúdos que superem o seu conhecimento atual.

> Nos casos normais, a mudança do tipo dominante de actividade da criança e a sua passagem de um estádio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 1978, p. 296).

As relações sociais, com o mundo circundante da criança, caracterizam a passagem de um estádio a outro no seu desenvolvimento psicológico, pois a sociedade determina o conteúdo e a motivação para a criança, através das condições sociais existentes. Por isso, o papel do professor e o seu conhecimento sobre a realidade social são fundamentais no processo educativo, possibilitando, através da mediação, o acesso da criança à cultura e à compreensão dessa realidade.

4.2 O RERERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA VISÃO DE LINGUAGEM

O volume I do Referencial é um documento introdutório que faz uma apresentação sobre a organização dos eixos de trabalhos propostos para as crianças de 0 a 6 anos de idade, e também traz algumas informações sobre conceitos e conteúdos considerados importantes no processo da educação infantil.

O referido documento apresenta algumas considerações sobre creches e pré-escolas na tentativa de superar a concepção de que a existência dessas instituições, através do atendimento institucional, financiadas ou mantidas pelo poder público, constitui-se em um equipamento específico para os pobres.

O Referencial relata, também, que as "[...] polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constróem as propostas em educação infantil" (RCNEI, v. 1, p.18).

No mesmo documento, a concepção de criança é fundamentada como "[...] historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época" (RCNEI, v.1, p.21). O documento apresenta a criança como sujeito social e histórico que participa de uma organização familiar inserida culturalmente em uma sociedade e em um período histórico dentro de um processo dialético, no qual sofre as modificações do meio social, deixando nesse meio, também, as suas marcas.

Segundo o Referencial, as diferenças sociais manifestam-se, desde cedo, nas crianças pequenas, diferenciando-as. Por um lado, grande parte dessas crianças enfrenta um cotidiano difícil, sendo conduzidas à condições precárias de vida. Por outro lado, a outra parte conta com a proteção da família e da sociedade, recebendo os cuidados necessários para o seu desenvolvimento. Essas diferenças que existem no seio da sociedade apontam para um dualismo de classes com interesses contrários que são refletidos, desde muito cedo, através das desigualdades sociais, presentes no cotidiano das crianças.

Na visão do Referencial, as crianças possuem natureza singular com características, pensamentos e concepção de mundo muito próprias. Nesse sentido, as crianças estabelecem,

através das interações com o meio e com outras pessoas, um esforço para compreender as relações contraditórias que vivenciam e que refletem por meio das brincadeiras.

Na construção de seus conhecimentos, as crianças utilizam-se das diferentes linguagens e representações levantando hipóteses sobre aquilo que querem entender. Dessa forma, constróem o seu conhecimento a partir das interações com as pessoas e com o meio em que vivem, criando, significando e ressignificando a realidade.

Vygotsky aparece no Referencial, em nota de rodapé, junto a autores como Jean Piaget[131] e Henry Wallon[132]. Essa nota apresenta os autores citados como pesquisadores que concebem a "[...] construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social" (RCNEI, v.1, p.22). A nota esclarece, ainda, que a união das idéias que pregam a ação do sujeito, por meio da interação social, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança é um processo denominado "Construtivismo".

Sobre o conceito de educar, o Referencial aponta que a educação infantil propicia cuidados, brincadeiras e aprendizagens, organizadas através de interações, no sentido de contribuir para a integração das crianças pequenas à realidade social e cultural. Essa educação auxilia, também, "[...] o desenvolvimento das capacidades de apropriação de conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis" (RCNEI, v. 1, p. 23).

Sobre o cuidar, o Referencial esclarece que os procedimentos de cuidado estão relacionados com a saúde, a educação e o desenvolvimento infantil. "Assim, cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo à suas necessidades" (RCNEI, v.1, p. 25).

---

[131] Jean Piaget (Neuchâtel 1896 – Genebra 1980), psicólogo, pedagogo e filósofo suíço. Embora especializado em biologia, seu interesse pela lógica e pela epistemologia o conduziu a pesquisas no campo da psicologia infantil e da educação. Através de uma psicologia do desenvolvimento da inteligência, o autor estabelece uma teoria sobre as quatro fases através das quais o indivíduo – desde o nascimento até a idade adulta – adquire aptidões para o raciocínio lógico. O essencial nessa teoria consiste em que o pensamento não é o resultado automático de reflexos ou da intuição , mas sim uma operação flexível, que se desenvolve através de tentativa e erro. Na *Epistemologia Genética* (1970) analisa os fundamentos do conhecimento. In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 19, p. 4590.

[132] Henri Wallon (Paris 1879-1962), médico e psicólogo francês. Especializou-se em psicologia infantil e lecionou na Sorbonne e no Collége de France. Sua obra está centrada na noção de desenvolvimento afetivo e intelecutal da criança. Suas principais obras são *As origens do caráter na criança* (1934-1949), *Do ato ao pensamento* (1942), *As origens do pensamento na criança* (1945). In: GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 24, p. 5998.

O brincar aparece no Referencial como uma linguagem infantil que possibilita à criança apropriar-se dos elementos de sua realidade, atribuindo-lhes novos significados a partir de uma realidade vivenciada anteriormente. Dessa forma, as crianças transformam, através das brincadeiras, os conhecimentos que já possuem, estabelecendo vínculos entre o papel assumido com outros papéis, generalizando suas experiências para outras situações.

A interação social é considerada pelo Referencial como "[...] uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças" (RCNEI, v.1, p. 31). A troca de informações entre as crianças por meio da interação, além de promover a socialização do grupo, permite que se estabeleça uma relação de ajuda, através da qual as crianças progridem no seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal é apontada pelo Referencial como um processo de cooperação entre as crianças, promovido pelas interações do grupo (RCNEI, v.1, p. 32 - nota nº 6).

A organização de conteúdos no Referencial é feita por faixa etária, conforme especificado na LDB 9394/96, sendo para crianças de 0 a 3 anos a creche, e para as crianças de 4 a 6 anos a pré-escola. É nessa perspectiva que estão organizados os eixos de trabalhos e os objetivos a serem atingidos em cada conteúdo temático proposto no documento.

O volume II do Referencial traz como proposta a formação pessoal e social da criança e afirma que: "A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida" (RCNEI, v.2, p. 13).

Esse volume destaca a linguagem como importante instrumento para o reconhecimento da própria criança na constituição de sua individualidade – na constituição do eu – enquanto sujeito. O Referencial afirma que é por meio de interações sociais que as crianças são inseridas no contexto da linguagem, participando dos significados e, conseqüentemente, sendo compreendidas pelos outros. Nessa perspectiva, ao assimilar a língua materna, a criança entra em contato com os conteúdos e as concepções, construindo os sentidos de relevância social.

O Referencial aponta, ainda, que o próprio corpo é um importante instrumento de identificação e diferenciação na relação eu/outro e na construção da identidade pela criança, possibilitando sua comunicação através da linguagem corporal, sendo um importante veículo de transição para a linguagem oral.

O volume III do Referencial enfatiza o conhecimento de mundo, referindo-se à construção das diferentes linguagens, pelas crianças, e também às relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento, principalmente no que se refere aos aspectos da cultura. Para o Referencial, a cultura é vista como um conjunto de produções simbólicas, científicas e sociais, historicamente construídas num processo de reelaboração e ressignificação.

Através desse volume são apresentados os eixos de trabalho sobre Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Para o Referencial, esses conteúdos propiciam às crianças o conhecimento da produção cultural humana, enriquecendo-as e possibilitando sua inserção na sociedade.

O Referencial apresenta a linguagem oral e escrita como importantes elementos que possibilitam às crianças ampliarem a capacidade de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Na concepção do Referencial, aprender uma língua não significa apenas aprender as palavras, mas, sobretudo, entender os significados culturais que essa palavra representa, como também a maneira que as pessoas interpretam e representam a realidade. Então: "A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade" (RCNEI, v.3, p. 117 – nota nº 28).

O Referencial afirma, ainda, que, ao promover um trabalho com a linguagem oral e escrita, possibilita-se para as crianças a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e o acesso ao mundo letrado. "Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever" (RCNEI, v.3, p. 117).

O Referencial aponta, também, que a linguagem oral possibilita às crianças comunicarem suas idéias, pensamentos e intenções, influenciando o outro e estabelecendo relações interpessoais. Assim, a linguagem oral desenvolve-se num contexto e as palavras só possuem sentido em enunciados dentro de situações de comunicação. Para o documento, as interações propiciam aos sujeitos atribuírem sentido às falas. Portanto, quanto mais as crianças puderem falar, mais poderão desenvolver suas capacidades de comunicação.

Na visão do Referencial, a linguagem desenvolve-se na criança muito cedo. A partir de um ano de idade a criança começa a prestar atenção nos sons e nos gestos a ela dirigidos. Dessa forma, a construção da linguagem oral não é linear e acontece a partir das interações com a

fala do outro. Por meio dessas interações com a linguagem oral, as crianças criam formas verbais, expressões e palavras, tentando apropriar-se das convenções da linguagem.

Sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, o Referencial registra que nas sociedades letradas as crianças estão em contato com essa linguagem desde os primeiros meses de vida. Esse contato desperta, nas crianças, interesse e curiosidade, proporcionando-lhes descobrir a funcionalidade dessa linguagem.

Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos mesmo antes de saber escrevê-los de uma forma convencional e, muitas vezes, utilizam o professor para escrever esses textos. Isso demonstra que mesmo não sabendo ler e escrever sozinhas, elas podem usar a ajuda de outras crianças ou de adultos para aprenderem a ler e escrever em determinadas situações.

O Referencial afirma que o trabalho com as crianças exige do professor uma atenção especial ao que elas falam, aos seus movimentos, gestos e ações expressivas. Por isso, deve-se planejar situações de comunicação de diferentes formas tentando a integração e a participação de todas as crianças no grupo.

As orientações didáticas, fornecidas pelo Referencial, definem que o professor deve ler, na sala, diversos tipos de materiais escritos, oferecendo situações que relacionem essa leitura com leituras anteriores e com situações reais, favorecendo a conversa entre as crianças para que elas possam trocar informações e experiências sobre o assunto discutido.

Para o Referencial, “Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão” (RCNEI, v.3, p. 144-145). Nessa perspectiva, o professor não precisa omitir ou modificar palavras que considera difíceis para não empobrecer o aprendizado de novos vocabulários pela criança.

Sobre as atividades de escrita, o Referencial afirma que, “[...] parte-se do pressuposto que as crianças se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio em situações de uso, quando têm problemas a resolver e precisam colocar em jogo tudo o que sabem para fazer o melhor que podem” (RCNEI, v.3, p. 148). Desse modo, a idéia é que as atividades de escrita e de produção de textos seriam mais interessantes quando realizadas num

contexto de interação. E, assim, o que a criança faz hoje com a ajuda de outros, fará sozinha amanhã.

O Referencial considera que a educação infantil deve ser promovida em um ambiente alfabetizador, através da participação dos alunos em todas as situações de leitura e escrita, mesmo aquelas feitas fora da sala pelo professor como, por exemplo, enviar e receber recados da escola ou de alunos ausentes, relatar os acontecimentos e outras situações. Essa participação das crianças nos eventos de letramento caracterizaria um ambiente alfabetizador.

O Documento destaca que as atividades na educação infantil devem possuir um caráter permanente de repetição, como ler histórias possibilitando que as crianças as contem novamente. As crianças também podem participar de atividades que envolvam a família e a comunidade para apresentar seus trabalhos.

Por último, o Referencial menciona que a avaliação é importante na educação infantil, porque pode propiciar ao professor condições de reorientar sua prática e elaborar novos planejamentos que possibilitem avanços na aprendizagem das crianças. A avaliação deve ser contínua ao longo de todo o processo da criança na instituição. Nessa perspectiva, é aconselhável um registro inicial da criança sobre o seu conhecimento prévio de cada modalidade da linguagem, oral e escrita.

4.3 ANÁLISE DA LINGUAGEM DO RCNEI SOB A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O Referencial apresenta algumas informações em conformidade com a teoria histórico-cultural, quando considera a criança um sujeito histórico e social, inserida culturalmente, através da família, na sociedade. A maneira dessa criança relacionar-se com o meio social, sendo modificada e, conseqüentemente, modificando esse meio, também é uma característica do pensamento de Vygotsky.

Entretanto, a teoria histórico-cultural, como vimos anteriormente, foi fundamentada nos pressupostos marxistas através da concepção materialista da história. Vygotsky é utilizado no Referencial a partir de uma concepção construtivista junto a outros autores que concebem a construção de conhecimentos através de interações sociais.

Para Vygotsky (1982; 1989), a criança é um ser prático e social e é protagonista viva da história, da sociedade e da cultura. Na visão desse autor, o conhecimento é resultado das relações sociais que se estabelecem na mediação dos signos culturais histórica e coletivamente produzidos pelos homens. Destarte, para ele, a linguagem é a conseqüência mais importante do uso desses signos porque é a responsável pelas relações sociais da criança, sendo considerada uma fonte de conhecimento.

Contudo, no lugar da mediação das funções psíquicas por meio de instrumentos psicológicos para o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, o Referencial utiliza sempre a expressão interação, processo, segundo o qual, na visão do Referencial, se dá todo o desenvolvimento da criança. O Referencial utiliza, ainda, as interações sociais como o centro da formação social demonstrando uma irrelevância em relação à cultura de valor universal, ignorando a importância que ela possui na formação do psiquismo humano.

O papel do professor como mediador de conhecimentos, possibilitando o acesso da criança aos conteúdos universais, historicamente produzidos, não aparece no Referencial. Em nenhum momento esse processo de mediação, apontado por Vygotsky como fundamental para o contato da criança com a cultura humana, é considerado. A zona de desenvolvimento proximal também aparece no Referencial de forma descaracterizada, sendo concebida, apenas, como um processo de interação ou de cooperação entre as crianças.

Ao referir-se à linguagem, o Referencial aproxima-se mais uma vez da teoria histórico-cultural, apontando as diferentes linguagens, inclusive, a utilização do próprio corpo, pela criança, para comunicar-se, sendo esse um importante instrumento de transição para a linguagem oral. Contudo, ao conceber que o aprendizado se dá através das interações que possibilitam a construção das diferentes linguagens, desconsiderando o processo de mediação, chamado por Vygostsky, mais uma vez, o Referencial descaracteriza a possibilidade dessa linguagem estar sendo fundamentada na teoria vygotskyana pura. Nessa perspectiva, o Referencial revela uma forte tendência para concepções construtivistas ou sociointeracionistas da linguagem.

Há uma freqüente valorização, no documento, da interação entre pares, ignorando o papel do professor e da escola na transmissão do conhecimento. Outro termo freqüentemente utilizado no documento é “construção de conhecimentos”. A predominância dessa terminologia caracteriza a presença constante de uma concepção construtivista na educação infantil.

A proposta de trabalho com a linguagem oral[133], para crianças de 4 a 6 anos no Referencial, está muito próxima das teorias sócio-interacionais da linguagem na lingüística textual[134], que concebe a produção da oralidade como atividade interacional de sujeitos sociais. Da mesma forma, as práticas de leitura e escrita[135], propostas no Referencial, revelam uma concepção interacionista da linguagem, aparecendo, inclusive, citado na bibliografia do documento, o livro de Geraldi (1987)[136]. Nessa perspectiva, o trabalho proposto para crianças de 4 a 6 anos caracterizaria uma proximidade com aquilo que é feito nas séries mais avançadas do ensino fundamental.

Cerisara (1999, p. 31), após a leitura de vários pareceres elaborados por diferentes grupos de pesquisadores ligados à ANPEd, afirma que, segundo os pareceristas, a visão de linguagem que aparece no Referencial é fundamentada na psicologia e a concepção teórica é o "construtivismo socialmente determinado". A autora afirma, ainda, que é uma psicologia cognitiva de base piagetiana. Segundo ela, essa teoria leva, inclusive, a uma abordagem eclética misturando autores de diferentes concepções, por vezes conflitantes, mal interpretadas, reduzidas ou descaracterizadas que acarretam contradições ou dificuldades na compreensão, atingindo diretamente a lógica do Referencial.

Duarte (2000, p. 2) afirma que a teoria de Vygotsky tem sido apropriada e utilizada de maneira ideológica para a manutenção da hegemonia burguesa, sendo incorporada ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Segundo ele,

> A aproximação entre as idéias vigotskianas e as idéias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtuvista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma

[133] Veja-se: (RCNEI, v. 3, p. 136-140).

[134] Sobre essa discussão, ver: KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1999. Ver também: _____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

[135] Veja-se: (RCNEI, v. 3, p. 140-150).

[136] Veja-se: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1987. Esse livro reúne vários artigos de diferentes autores sobre o ensino de língua e literatura através de leitura, escrita e produção de textos em sala de aula, privilegiando a interação entre locutor e ouvinte.

> espécie de relativismo culturalista centrado nas interações lingüísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno.

Na visão desse autor, a utilização da obra de Vygotsky por ideários pedagógicos sustentados no lema “aprender a aprender” é articulada pela sociedade capitalista contemporânea, regida pelo mercado, por meio da ideologia neoliberal como um discurso pós-moderno que descaracteriza a possibilidade de transformação política consciente da totalidade social, não proporcionando a emancipação humana.

> As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que a classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano (Id., Ibid., p. 05).

Para o autor, a contradição existente na sociedade capitalista hoje está presente, também, na educação escolar e surge do desenvolvimento freqüente e cada vez mais socializado das forças produtivas, da apropriação privada dos meios de produção e dos resultados (produtos) dessa produção.

A produção e reprodução material da existência social exigem, daqueles que participam no processo produtivo, o aumento do conhecimento e o aperfeiçoamento intelectual. Entretanto, a automação diminui o número de trabalhadores necessários a essa produção, ocasionando uma quantidade cada vez maior de excluídos, possibilitando a exploração daqueles que estão nos postos de trabalho.

O que Duarte (2000) explica é que o grande desafio das classes dominantes é proporcionar aos trabalhadores essa capacitação ou elevação do nível intelectual, sem, contudo, possibilitar que o domínio desse conhecimento venha a transformar-se em instrumento de luta por uma mudança radical nas relações de produção.

Dessa forma, para manter a hegemonia sobre a sociedade, a classe dominante lança estratégias para conseguir o apoio e a adesão da população ao projeto político e econômico, levando-a a

acreditar que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o do neoliberalismo e do mercado globalizado.

Duarte (2000, p. 6) explica que, para que a população mundial excluída não produza violência, nem aumento da criminalidade comprometendo a estabilidade política e econômica indispensável à reprodução do capital, são desenvolvidas "campanhas educativas", a baixo custo, principalmente sobre saúde e alimentação, causando a sensação de que as condições de vida da população estão melhorando.

Para que essas campanhas obtenham resultado, é necessário que grande parcela da população mundial saia do analfabetismo, tornando-se capaz de assimilar essas informações e aplicá-las, sem, contudo, sofrer grandes alterações no seu cotidiano. Por esse motivo justifica-se a necessidade da eliminação do analfabetismo. Nesse sentido, é que as classes dominantes exercem o controle sobre o tipo de conhecimento que pode ser difundido, para quem e sob quais condições, mantendo a população sob um nível de consciência que possa ser facilmente e ideologicamente manipulado, permitindo "[...] que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social" (DUARTE, 2000, p. 7).

Assim, todas essas contradições que se refletem também na educação escolar acabam se transformando na difícil tarefa da classe dominante de administrar a população capitalista, no fim do século XX, mantendo-a sob controle.

Duarte (2000, p. 7) esclarece:

> De um lado é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo.

Para o autor, o núcleo que define o lema "aprender a aprender" consiste na desvalorização da transmissão do saber objetivo, diminuindo o papel da escola na transmissão desse saber e descaracterizando o papel do professor como detentor de um saber a ser transmitido aos seus alunos, negando o ato de ensinar. Nesse sentido,

> O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2000, p. 8).

O autor considera, ainda, que o lema “aprender a aprender” prega que a tarefa de transmitir o saber objetivo não cabe à escola, mas que a esta cabe o papel de “[...] preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (Id., Ibid., p. 9). Dessa forma, fica caracterizado o esvaziamento do conteúdo da educação escolar provocando uma crise cultural na sociedade atual.

Em relação aos conteúdos escolares, a pedagogia histórico-crítica sustenta que a escola deve propiciar a todos o saber objetivo, que é historicamente produzido no intuito de superar as diferenças sociais existentes. Entretanto, a sociedade contemporânea, conhecida como a sociedade do conhecimento, não possibilita a real socialização do saber.

Saviani (1991, p. 21-22) explica:

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

É a esse conhecimento objetivo que Vygotsky se refere quando discute o aprendizado escolar na infância, afirmando que o aprendizado escolar produz algo essencialmente novo no desenvolvimento da criança. Para ele, a educação, através da linguagem, define o domínio dos

signos psicológicos na criança, possibilitando a auto-regulação de seu comportamento, a compreensão da realidade e a formação de sua consciência.

Duarte (2000, p. 11) defende a necessidade de uma leitura marxista da obra de Vygotsky, opondo-a às leituras neoliberais e pós-modernas que a agregam aos ideários pedagógicos, reproduzindo a ideologia da classe dominante no meio educacional. Em sua visão, essa ideologia neutraliza o papel que o pensamento de Vygotsky teria no desenvolvimento "[...] de uma concepção educacional marxista, articulada a uma concepção política socialista".

Para o autor, no meio educacional brasileiro existe uma interpretação, no plano pedagógico, de que o caráter social de conhecimento em Vygotsky se reduz apenas às interações interpessoais, principalmente nas interações entre pares. Dessa forma, o social da teoria histórico-cultural é incorporado ao construtivismo complementando outras teorias como a de Piaget[137], nas quais "o social ficaria em segundo plano. Isso caracteriza um [...] desconhecimento do que seja a concepção marxista do homem como ser social e do que seja a concepção vigotskiana do caráter socio-histórico da formação do indivíduo humano" (Id., Ibid., p. 19).

Shuare (1990) esclarece que coube a Vygotsky o mérito de ser o primeiro a aplicar o materialismo dialético e histórico à ciência pedagógica, provocando uma verdadeira revolução na psicologia. O tempo em que viveu o autor coincidiu com o período histórico e revolucionário em que ocorreram transformações nas diferentes esferas da vida, nas relações sociais, na economia, na política , na poesia, no teatro e nas ciências de seu país.

Na visão da autora, o eixo que, através de uma espiral dialética, organiza todos os demais conceitos na obra desse psicólogo russo é o historicismo. Segundo Shuare, Vygotsky introduz a psique no tempo, esclarecendo que o tempo define a essência da psique humana. Para esse psicólogo, o tempo humano é a história, é o processo do desenvolvimento da sociedade que se entende através da atividade produtiva das pessoas e dos objetos criados pelo trabalho que constituem os elementos da cultura.

[137] Veja-se o capítulo 6 da obra: DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**. Nesse capítulo, Duarte defende a tese de que a Psicologia Piagetiana é sociointeracionista e que estudando melhor esse autor descobre-se, nele, aquilo que muitos educadores e psicólogos buscam em Vygotsky para complementar sua teoria.

Nosella (2002, p. 158), discutindo sobre o socialismo investigativo, afirma que alguns pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou marcaram, na segunda metade do século XX, os principais estudos socialistas sobre o âmbito da educação infantil.

> Entre eles, destaca-se o nome de Lev Semonovic Vygotsky. Este psicólogo russo foi marcado pelo pensamento revolucionário socialista; suas pesquisas buscavam, em última instância a construção do "homem novo" comunista. Sua referência científica e imediata eram os estudos de Jean Piaget, mas seu horizonte ético-político era o socialismo. Estudou a problemática das crianças portadoras de deficiência e também a aprendizagem escolar em geral. Suas conclusões, além das de Piaget, reforçaram a centralidade da criatividade no processo evolutivo infantil.

Nosella aponta, ainda, os nomes de Luria e Leontiev como importantes nos estudos da natureza sócio-histórica do psiquismo humano, da pedagogia, dos brinquedos e dos programas de formação das crianças na escola única.

A partir dos argumentos já expostos, acreditamos que a teoria histórico-cultural não pode ser utilizada em um documento que traz consigo outras teorias que comportam a ideologia dominante do sistema capitalista, haja vista que a teoria de Vygotsky não pode ser compreendida fora de um contexto histórico e de caráter socialista.

O que ocorre, de fato, é que há uma utilização de parte das idéias do autor com um novo significado, ou seja, uma adequação de sua teoria no sentido de complementar outras teorias de base construtivista ou sociointeracionista. Isso ocorre no Referencial quando as idéias de Vygostsky são utilizadas junto a concepções teóricas de outros autores, recebendo uma nova interpretação. Dessa forma, o autor e sua teoria, embora pareçam provocar no documento uma idéia de educação transformadora, perdem o caráter revolucionário passando a sustentar uma educação de caráter ideológico no capitalismo neoliberal.

Essa ressignificação ou ressemantização de conteúdos feitas na teoria histórico-cultural permite a junção de idéias de vários autores, privilegiando o aprendizado a partir das interações sociais e descaracterizando o caráter de educação e de política socialistas, tão objetivadas pelo autor ao fundamentar sua teoria psicológica no materialismo histórico e dialético. Essa utilização indevida da teoria de Vygotsky afasta os indivíduos da sua consciência real e da verdade, sendo justamente contrária àquilo que o autor tentou demonstrar, que é a origem histórica da consciência humana. Dessa forma, fica caracterizado

que a linguagem no Referencial mantém as contradições presentes na sociedade capitalista, reproduzindo as relações sociais de produção, isto é, os interesses do capitalismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão das políticas educacionais da década de 90, final do século XX, no Brasil. Ao contrário, não foi essa sua intenção final. A idéia de discutir o Referencial no contexto das políticas públicas para a infância no Brasil foi impulsionada, a princípio, pelo fato de as obras de Vygotsky estarem relacionadas entre o material teórico, possivelmente utilizado na elaboração do Referencial.

Dessa forma, fez-se necessário contextualizar o Referencial no momento histórico em que os efeitos da globalização e da mundialização da economia acarretaram profundas transformações nas relações sociais e no mundo do trabalho, que passou a atender às novas especificidades do mercado globalizado, que vão além das fronteiras nacionais.

A redefinição do papel do Estado, nesse momento, gerou uma desregulamentação na economia que implicou numa mudança radical na prestação de bens e serviços, antes promovidos pelas empresas públicas estatais e pelas políticas públicas sociais, que passaram a ser implementadas no livre mercado e a suprir as necessidades da população de forma mínima.

Discutir a educação pública, nesse contexto, é buscar a compreensão das ideologias subjacentes na totalidade social, é entender que as políticas educacionais, nesse período, ao serem administradas pelo Banco Mundial, desenvolveram-se na esfera do poder internacional, contemplando, assim, ao novo modelo globalizado de acumulação do capital.

Os documentos de políticas educacionais, analisados no período, caracterizam a Educação Básica como importante na formação do cidadão e na definição de seu papel na modernidade e no novo mercado de trabalho globalizado. A criança, nos documentos, passa a ser legalmente constituída como cidadã de direitos, fazendo parte das políticas destinadas a atender suas necessidades nas instituições de educação infantil. Entretanto, nesse período, há uma priorização de investimentos no ensino fundamental, desconsiderando as políticas para a educação infantil e para o ensino médio que também compõem a educação básica.

O estudo apontou que os projetos internacionais para a educação brasileira não garantiram os objetivos pretendidos, acarretando despesas adicionais para o setor da educação e para o

Brasil, principalmente porque o MEC não possui um projeto educativo consistente que resista às mudanças de governantes.

No final do governo Federal do Presidente José Sarney, que marca o período de transição para a democracia, apareceu uma preocupação clara com a universalização da educação básica. No governo do Presidente Fernando Collor de Mello, o mercado surgiu como regulador das relações sociais. Entretanto, sobre a educação, não se realizou algo novo.

No governo do Presidente Itamar Franco, houve uma definição em torno das reformas estruturais e econômicas, aparecendo, também, a influência dos organismos internacionais nas definições de suas políticas. A economia foi marcada pela política globalizante e neoliberal do FMI e a educação pelas determinações do Banco Mundial. Todas as energias desse governo foram centradas no ensino fundamental.

O governo Federal do Presidente Fernando Henrique Cardoso apresenta um projeto que traz relevância com o estabelecido na "Conferência Mundial de Educação para Todos", promulgando a Emenda Constitucional nº 14/96 e a LDB9394/96. Esse período registra uma preocupação com o ensino fundamental. Entretanto, há um esquecimento de outras modalidades de ensino e a influência dos organismos internacionais na educação brasileira estão muito claras.

Sobre as políticas públicas para a infância, a década de 90 representa um marco em termos de garantias de direitos nas leis que foram decretadas, principalmente no ECA e na LDB/96. Entretanto, a oferta de benefícios para a infância atrelada aos projetos do Banco Mundial definem a educação infantil como auxílio às crianças mais necessitadas de famílias de baixa renda e às mães que trabalham fora.

A falta de compreensão e de definições na área da educação infantil gerou, também, uma falta de articulação entre gestores municipais e outros segmentos da sociedade, acarretando em prejuízo para a infância, que apresenta um índice deficitário de atendimento em todo o Brasil. Dessa forma, a perspectiva de direitos garantidos na legislação brasileira transforma-se em perspectiva de necessidades em concordância com o proposto pelo Banco Mundial.

A análise desenvolvida com o conteúdo de linguagem proposto no Referencial mostrou que o documento comporta uma visão de linguagem fundamentada na psicologia piagetiana e a concepção teórica é o "construtivismo socialmente determinado". Mostrou, também, que

existe uma utilização de parte das idéias de Vygotsky. Entretanto, sua teoria histórico-cultural é desconsiderada; ele é visto como um autor construtivista.

Essa apropriação de parte de suas idéias caracteriza uma ressignificação de conteúdos e uma utilização ideológica de sua teoria no sentido de representar que o documento fundamenta uma educação que possibilita a superação das desigualdades sociais, ou seja, a superação da alienação do homem pelo próprio homem na hierarquia social. A análise apontou, ainda, na proposta didática com a linguagem falada e escrita, no Referencial, uma proximidade com as teorias da lingüística interacionista, aproximando a educação infantil daquilo que é trabalhado em séries mais avançadas do ensino fundamental.

Sobre a apropriação e a incorporação da teoria de Vygotsky ao universo ideológico neoliberal, verificamos que é uma estratégia utilizada para manter a hegemonia burguesa na sociedade capitalista contemporânea, retirando da escola a tarefa de transmitir o conhecimento objetivo e a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.

O consenso sobre as transformações sociais é alcançado perante um exercício lingüístico que permite articular conteúdos e concepções teóricas de acordo com as necessidades dos novos paradigmas da educação desejada para o país. As novas propostas educacionais portadoras de ressignificação causam a impressão de que os padrões educacionais existentes são obsoletos e assim criam-se, através delas, novas formas de controle e regulação das massas, não permitindo nenhuma mudança radical na totalidade social.

Nessa perspectiva, ressignificar a teoria de Vygotsky adequando-a às propostas educacionais atuais significa ideologicamente considerar que as relações capitalistas de produção que baseiam-se, sobretudo, nas diferenças sociais e nas classes já condicionadas pela divisão do trabalho são eternas, satisfatórias e que não necessitam transformar-se, pois os indivíduos têm liberdade e oportunidade no livre mercado para se realizarem e não há outro caminho para a humanidade a não ser o do livre mercado e o do mundo globalizado.

Assim, a política neoliberal neutraliza o papel que o pensamento de Vygotsky teria no desenvolvimento de uma concepção de educação marxista, relacionada a uma concepção política socialista. Sobre essas intenções ideológicas do neoliberalismo, Duarte (2000, p. 10) propõe que:

> [...] a resistência ativa deve enfrentar todas a medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista.

Finalizando, espera-se, através desta pesquisa, abrir precedentes para novos questionamentos em torno das políticas públicas destinadas à educação e à infância de nosso país, refletindo o compromisso social daqueles que acreditam que, através da educação, pode-se interferir na realidade social e lutar por uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação. In: TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (Org.). **LDB e PNE:** desdobramentos na política educacional brasileira. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. (Cadernos ANPAE; 1).

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZIKY, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio.(Orgs.). **O Cenário Latino-americano no Limiar do Século XXI:** Reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116. (Coleção Educação Contemporânea).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 7, p. 89-96, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno Dívida Externa, n. 6. São Paulo: Peres, setembro, 1994.

BERNARD, Yves; COLLI, Jean-Claude. **Dicionário Internacional de Economia e Finanças**. Tradução Flávia Rossler. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. p. 95-96.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação.** Campinas: Papirus, 1996. p. 91-135.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Números da Educação no Brasil 2001**. MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. **Plano Nacional de Educação** (2001). Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./ 2002.

_____. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 19-49.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1989). Disponível em: <http://ww.jep.or.br/convdirecriprea.htm>. Acesso em 29 jan. 2004.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil:** dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton**. Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras.** 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

FIORI, J.L. **O Consenso de Washington.** Disponível:http://www.aept.org.br/consenso2.html. Arquivo consultado em 2000.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251.

FRIEDMAN, M. Papel do governo numa sociedade livre. In: **_____. Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 29-40.

_____. Papel do governo na educação. In: **_____. Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 81-98.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 9, p. 2015.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 9, p. 2104.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 10, p. 2434.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 14, p. 3434.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 15, p. 3558.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 15, p. 3686.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 19, p. 4590.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 21, p. 5052.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 24, p. 5998.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HADDAD, Sérgio. **Boletim Ebulição.** Destaques da conjuntura educacional. 23/09/2003. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/conj_educ092303.htm>. Acesso em 30 jan. 2004.

HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado:** As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

HOBSBAWN, Eric. Marx e a história. In: **_____. Sobre história:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 171-184.

_____. **Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES.** Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

IANNI, Octávio. A Política mudou de lugar. In: **Revista da fundação SEAD.** São Paulo em Perspectiva. v.11, n. 3, p. 3-7, jul./set. 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância:** Fios e desafios da pesquisa. Campinas : Papirus, 1996. p. 13- 38.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. G. e PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 69-88.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.

_____. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 285- 313.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo.** São Paulo: Martins fontes, 1998.

LOCKE, John. **Pensamientos acerca de la educación.** Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral.** 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.1.

_____. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Tradução Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feurbach).** 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984. p.15-77.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia.** Tradução de José Paulo Netto: Global, 1985. p.101-119. (A metafísica da economia política).

_____. **Biografia.** Lisboa: Edições Avante; Moscovo: Edições Progresso, 1983.

MARX, Karl. Prefácio. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 21-29.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 199-231.

MARX, Karl. Posfácio da 2ª edição. In: _____. **O capital:** crítica da economia política. 8. ed. Tradução de Reginaldo Santana. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 8-17.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. 8. ed. Tradução de Reginaldo Santana. São Paulo: DIFEL, 1982.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Creche e família na constituição do "eu":** um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 2003. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-163.

O MENINO SELVAGEM. Filme de François Truffat. Paris, 1969. Disponível em: <http://WWW.educ.fc.pt/docentes/opombo/cinema/dossier/meninoselvagem.pdf>.Acesso em: 12. jan. 2004.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **História e história da educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. p. 50-64.

PINO, Angel. A criança, seu meio e a comunicação perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. In: **Psicopedagogia.** 1993. v. 12, n. 26. p. 9-15.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. MEC: Brasília, dez. 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10 set. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 115, p. 25-63, mar., 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 115, p. 65-100, mar., 2002.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Scipione, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SCHAFF, Adam. Linguagem e pensamento. In: **Linguagem e conhecimento.** Coimbra: Almedina, 1964. p. 145-212.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre...).

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANNA, Alexander Martins (Orgs.). **Dicionário crítico do pensamento da direita:** ideías, instituições e personagens. Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2000. p. 95-96.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SMITH, Adams. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I e II.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2002.

TAVARES, M. C. & FIORI, J. L. **(Des)Ajuste global e modernização conservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.18.

THAO, Trän Duc. O nascimento da linguagem. In: **Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem.** Lisboa: Estampa, 1974. p. 83-192.

TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotski:** recuperando parte da historicidade perdida. 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação** (Apresentação). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985/1995).** Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Revista Cadernos CEDES.** Campinas: UNICAMP, n. 55, 2001. p. 9-29.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras Escogidas II.** Madrid: Visor, 1982. p. 5- 347.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins fontes, 1998. p. 49-77.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins fontes, 2001. p. 213-245.

ANEXOS

ANEXO I

Na Constituição[138] o capítulo III – Seção I – Da educação, estabelece:

Art. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultativo às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

---

[138] Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988.

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas púbicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistribuitiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito de cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Art. 213. Os recursos púbicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

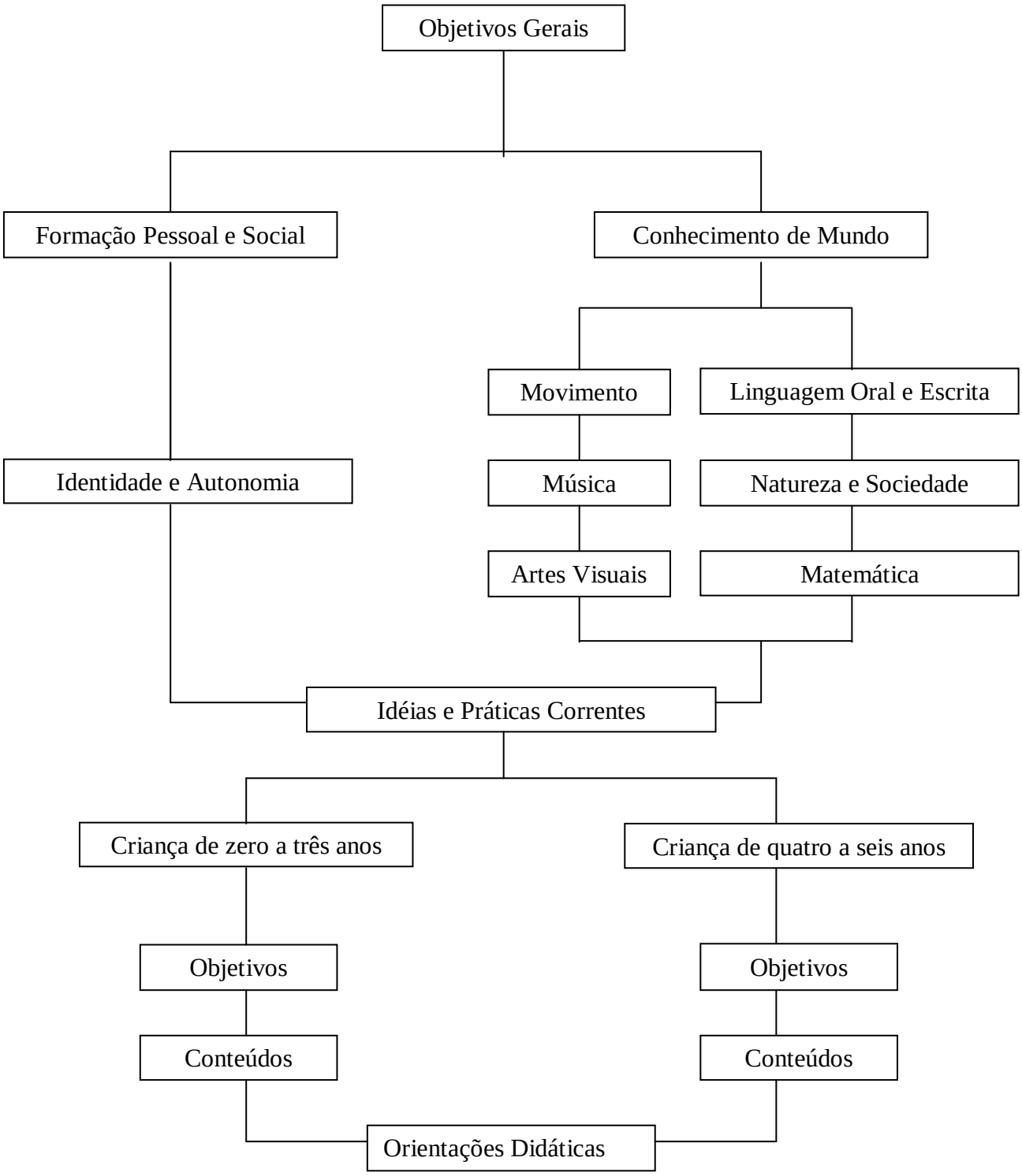
III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

ANEXO II

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL[139]



[139] RCNEI, v.3, p. 241.

ANEXO III

Política Nacional de Educação Infantil

Seguindo os preceitos de descentralização político administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, o Ministério da Educação e do Desporto iniciou, a partir de outubro de 1993, a discussão deste documento, em que são propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar, nos próximos anos, relativas a esse segmento educacional

Ao tomar esta iniciativa, o MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida.

Com o objetivo de viabilizar o processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), e, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/Pastoral da Criança.

Em janeiro de 1994, foram incorporados à Comissão Nacional de Educação Infantil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Fundação de Assistência ao Educando - FAE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Para prestar apoio técnico e operacional à Secretaria Executiva da Comissão, exercida pela Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF, foi instituído Grupo de Trabalho com a participação de técnicos do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e da Delegacia do MEC em Minas Gerais.

As organizações participantes da Comissão Nacional de Educação Infantil apelaram, a partir de sua instituição, a divulgação em todo o País, da política proposta pelo MEC, processo que culminou com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Nesse evento, que também foi preparatório para a Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se a proposta do MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil.

Com estas iniciativas, ampliou-se a estratégia, adotada pelo MEC, de articular e coordenar esforços para que se consolidem as alianças entre o Governo e a Sociedade Civil, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados. A participação do Governo, em suas diversas instâncias, e da Sociedade, por intermédio de seus organismos representativos, constitui a base pela qual o País poderá alcançar o almejado padrão de qualidade e a eqüidade na educação de seus cidadãos.

Murílio de Avellar Hingel
Ministro de Estado da Educação e do Desporto

Brasília, dezembro de 1994

Documento na íntegra...

http://www.mec.gov.br