



Práticas de escolarização precoce na Educação Infantil: influências da ideologia e da racionalidade neoliberais

Early schooling practices in Early Childhood Education: influences of neoliberal ideology and rationality

Joice Costa de Santana Yazdani¹ Leidinelma Maria da Silva²
Maria Dolores de Andrade³ Nadja Valeria Coimbra de Souza Oliveira⁴
Oswaldo Alves de Jesus Júnior⁵

Submetido: 11/05/2024 Aprovado: 25/05/2024 Publicação: 03/06/2024

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a busca pela escolarização precoce nos contextos da Educação Infantil, por meio da adoção de livros didáticos, apostilas e, dentre outras estratégias, da antecipação de práticas alfabetizatórias, atitudes assentadas no paradigma de que de tal oferta possibilitaria um melhor desempenho escolar em fases posteriores e, como consequência, no mercado de trabalho futuro. Optou-se, metodologicamente, pela pesquisa bibliográfica, com a revisão de obras de cariz pedagógico e artigos científicos inerentes ao tema em comento, disponíveis em sítios eletrônicos. No referencial teórico-epistemológico, aparecem os contributos de Ariès (1978), Corazza (2015), Cunha e Silva (2019), Faria (2005), Ferreiro (1988), Fochi (2023), Freitas (2015, 2018), Nascimento (2009), Oliveira (2007), Postman (2007), Sacristán (2003), dentre outros/as autores/as que fundamentam, intercriticamente, as discussões aqui delineadas. Os resultados desta investigação permitiram observar que a racionalidade e a ideologia neoliberais, no campo da educação, vêm incentivando a construção de um modelo de infância homogêneo calcado no ideal de eficiência e produtividade, escamoteando ou prescindindo nuances sinestésicas indispensáveis à formação integral das crianças, situação que urge ser superada, haja vista ser necessário (re)construir possibilidades educacionais que coloquem em relevo experiências político-pedagógicas permeadas pela imaginação, pelas brincadeiras e pela descoberta dos mundos real e simbólico.

Palavras-chave: Escolarização. Educação Infantil. Neoliberalismo. Ideologia. Racionalidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the search for early schooling in the contexts of Early Childhood Education, through the adoption of textbooks, handouts and, among other strategies, the anticipation of literacy practices, attitudes based on the paradigm that such an offer would enable a better academic performance in later stages and, as a consequence, in the future job market. Methodologically, we opted for bibliographical research, with the review of works of a pedagogical nature and scientific articles inherent to the topic under discussion, available on electronic websites. In the theoretical-epistemological framework, the contributions of Ariès (1978), Corazza (2015), Cunha and Silva (2019), Faria (2005), Ferreiro (1988), Fochi (2023), Freitas (2015, 2018), Nascimento (2009), Oliveira (2007), Postman (2007), Sacristán (2003), among other authors who substantiate, intercrically, the discussions outlined here. The results of this investigation allowed us to observe that neoliberal rationality and ideology, in the field of education, have been encouraging the construction of a homogeneous childhood model based on the ideal of efficiency and productivity, concealing or dispensing with kinesthetic nuances essential to the integral formation of children, a situation which urgently needs to be overcome, given that it is necessary to (re)construct educational possibilities that highlight political-pedagogical experiences permeated by imagination, play and the discovery of the real and symbolic worlds.

Keywords: Schooling. Child education. Neoliberalism. Ideology. Rationality.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Fics). joiceyazdani@gmail.com .

² Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Fics). nelmasilvahope@gmail.com;

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Fics). andradedolores29@gmail.com;

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Fics). nadja181@outlook.com;

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Fics). osvaldointelctual@hotmail.com.

1. Primeiras Observações

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem (Barros, 2006, p. 25).

Toma-se de empréstimo da literatura brasileira os versos de Barros (2006) para encetar as discussões críticas aqui pretendidas. O poeta mato-grossense, por meio de suas peraltagens com as palavras, traz à tona imagens criadas por uma criança a respeito de um elemento natural, o rio, batizado, metaforicamente, de “vidro mole” por um prisma pueril, e de “enseada” por um homem-adulto, situação que gera, consoante o próprio escritor, um “empobrecimento”.

Tal descrição poética pode ser utilizada para se analisar as percepções de mundo e da realidade nutridas por seres que apresentam idades, contextos existenciais e vivências bastante díspares. Como visto, os adultos tendem a apresentar visões cartesianas e permeadas pela razão, enquanto é comum, no universo infantil, descrever e apreciar a vida de forma mais emotiva, sensorial e imbuída da imaginação.

Pode-se fazer uma analogia do cenário apresentado no poema com algumas políticas públicas da área educacional, nas quais, não raro, ainda é possível localizar visões de infância a partir de lógicas adultrocêntricas, como se as crianças não possuíssem uma identidade própria. Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar a busca pela escolarização precoce nos contextos da Educação Infantil, por meio da adoção de livros didáticos, apostilas e, dentre outras estratégias, da antecipação de práticas alfabetizatórias, atitudes assentadas no paradigma de que de tal oferta possibilitaria um melhor desempenho escolar em fases posteriores e, como consequência, no mercado de trabalho futuro

Tais contextos são alvos de constantes polêmicas e debates, bem como vêm suscitando o desenvolvimento de várias pesquisas acadêmicas, conforme vem demonstrando os trabalhos de Marthendal (2018), a qual analisou estudos já produzidos a esse respeito e publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

É oportuno, neste preâmbulo, destacar que debates em torno da (não) utilização de práticas escolarizatórias nos contextos da Educação Infantil ganharam agudização episódica com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de viés normativo

homologado, em sua versão final, em 2018, definindo as aprendizagens que devem ser construídas com todos os/as estudantes do país.

Em um texto recentemente publicado, Freitas (2015), um dos críticos das políticas neoliberais instituídas no Brasil, comenta, com veemência, que antecipar a escolarização é crime. Ademais, menciona que o fato de se reduzir, via política pública, a idade-limite para se alfabetizar uma criança (até o segundo ano do Ensino Fundamental) acarreta consequências individuais e, por corolário, para a criatividade e a construção de habilidades (inter)personais. Para elucidar sua tese, cita oito argumentos importantes:

1. Muitas crianças não estão, do ponto de vista de seu desenvolvimento, prontas para ler na pré-escola, mas os padrões da Base Nacional Comum obrigam-nas a fazer exatamente isso. Isso está levando a práticas inadequadas em sala de aula;
2. Nenhuma pesquisa registra ganhos a longo prazo com aprender a ler na pré-escola;
3. As pesquisas mostram maiores ganhos com programas baseados em jogos do que com pré-escolas de foco mais acadêmico;
4. As crianças aprendem através de experiências lúdicas ativas com materiais, o mundo natural, e envolvidas, cuidadas por adultos;
5. Experiências ativas, baseadas em jogos em ambientes ricos em linguagem ajudam as crianças a desenvolver suas ideias sobre símbolos, linguagem oral e palavra impressa – todos os componentes vitais da leitura;
6. Nós estamos definindo metas irrealistas de leitura e frequentemente usando métodos inadequados para realizá-las;
7. Em pré-escolas e creches baseadas em jogos, os professores projetam, intencionalmente, experiências de linguagem e alfabetização que ajudam a preparar as crianças para se tornarem leitores fluentes;
8. A adoção dos padrões da Base Nacional Comum implica falsamente que tendo as crianças atingido estes padrões irão superar o impacto da pobreza sobre o desenvolvimento e aprendizagem, e criarão igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças (Freitas, 2015).⁶

Observa-se que tais premissas, bastante difundidas por representantes governamentais, se vinculam a um paradigma neoliberal de pensar e se conceber a educação, as infâncias e suas múltiplas culturas, incitando práticas calcadas meramente no desenvolvimento econômico do país e na adaptação dos sujeitos à sociedade, como esta não fosse capaz de inventar novas veredas de ensinar e aprender em busca da emancipação humana.

A formação integral do sujeito na educação infantil carece estar associada a sua compreensão intuitiva do mundo que a espera, as metodologias educacionais devem estar vinculadas ao cotidiano das crianças de forma que a discrepância entre a teoria e a prática seja mínima (Pontes, 2020).

Este artigo foi construído por meio de estudos bibliográficos, assentados na análise crítica de artigos e teorias exaradas em livros pedagógicos que investigam, em seu bojo, concepções de infância, de currículo, de educação na sociedade contemporânea, bem como a

⁶ A fonte consultada não é paginada.

ideia de escolarização na Educação Infantil, etapa onde o trabalho com a imaginação, a fantasia e as brincadeiras vêm perdendo espaço em busca de uma eficiência projetada pelo neoliberalismo.

O presente texto apresenta, além desta introdução, intitulada de “Primeiras observações”, duas partes complementares, além das considerações de final aberto e das referências. No primeiro bloco teórico, examina-se o conceito e as consequências do neoliberalismo em/para contextos educacionais, notadamente naqueles vinculados à Educação Infantil. No segundo, investiga-se a construção social, histórica e cultural da ideia de infância, observando como esta se estabeleceu a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. Por fim, são apresentados argumentos em busca de uma infância plena, distante das lógicas perversas do capital.

2. A racionalidade e a ideologia neoliberais: conceito e desdobramentos no campo da Educação

No campo educacional, bem como em outras instâncias da sociedade, é comum ouvir ou ler, em textos e políticas públicas instituídas pelo poder público, o significante “neoliberalismo”, usado para se referir a um conjunto de atitudes econômicas, culturais, ideológicas etc. que buscam transferir direitos conquistados, realocando-os para a esfera regulatória dos mercados, nos quais as pessoas passam da condição de cidadãos/ãs a de meros/as consumidores/as consoante os seus méritos e capacidades individuais (Gentili, 1998).

Dentro da racionalidade e da ideologia neoliberais, ocorre a privatização de tudo, inclusive do êxito e do malogro sociais, incitando os indivíduos a competirem entre si em busca de resultados, o que vem favorecendo a existência de mais exclusões e desigualdades (Casara, 2021).

No que diz respeito à educação, tal perspectiva apregoa que a escola pública, vista de forma genérica, fracassa porque os/as professores/as trabalham mal e não se atualizam. Nesse sentido, o Estado neoliberal e suas instituições erigem “receitas” alegando conter as “soluções” para problemas históricos e multifacetados, escamoteando as verdadeiras necessidades e demandas locais (Gentili, 1998).

As políticas neoliberais apresentam viés tecnocrático e apelo ao pragmatismo, reduzindo a educação e o campo curricular a um conjunto de premissas que, caso sejam cumpridas, obter-se-á o êxito. Nesse sentido,

a privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, uma de cujas características fundamentais é o progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania. A proposta e a defesa neoliberal do Estado Mínimo se vinculam a este processo. É em tal sentido que a educação se privatiza de forma similar a determinadas atividades produtivas desempenhadas pelas empresas estatais (companhias de telecomunicações, de energia

elétrica, siderúrgica etc.) e outros campos sociais vinculados à realização dos direitos: a saúde, a previdência, a segurança etc. (Gentili, 1998, p. 73).

Na visão de Casara (2021), o termo “neoliberalismo” é alvo de uma inflação verbal descontrolada a nível internacional, sendo utilizado, por vezes, de forma vaga e imprecisa. Sua origem remonta ao Colóquio Walter Lippman, realizado em Paris no ano de 1938.

Inicialmente, o neoliberalismo surgiu como uma teoria econômica. Somente mais tarde se tornou uma racionalidade governamental, uma “nova razão do mundo”, cuja normatividade e imaginário ultrapassam os limites do Estado e do mercado, reproduzindo, em toda sociedade, a lei do mais forte. Como consequência, o egoísmo é transmutado em virtude (Dardot; Laval, 2016).

É válido mencionar que, do ponto de vista ideológico, o neoliberalismo não se apresenta como um bloco homogêneo, destituídos de tensões ou variações, uma vez que, em seu bojo, é comum encontrar concepções conflitantes entre si, mas que também buscam controlar os conteúdos, os métodos e as finalidades da educação, transformando a escola pública em uma organização empresarial (Casara, 2021; Freitas, 2018).

O Estado neoliberal transforma não somente as escolas, mas toda a sociedade de acordo com os ditames do capital, incitando o funcionamento da vida a partir das mesmas lógicas empresariais, o que faz deteriorar laços intersubjetivos. Assim, o/s outro/s é/são visto/s como um inimigo/s a ser descartado/s, pois dissemina a falsa informação de que “o mundo está livre para ser conquistado por cada indivíduo, que se vê como plenamente capacitado para vencer na vida, bastando, para tanto, que atue de forma disciplinada e diligente” (Casara, 2021, p. 63).

A racionalidade neoliberal vem se tornando hegemônica por meio de técnicas comportamentais que afetam, inclusive, a vida mais íntima das pessoas, estimulando-as a se afastar do horizonte público, o qual fica reduzido à propaganda e à vida transmutada em mera mercadoria (Casara, 2021).

As medidas neoliberais costumam ser apresentadas como antídotos para os efeitos gerados por outras medidas adotadas na mesma vertente, o que vem produzindo desigualdades e extremas concentrações de renda (Gentili, 1998). Isso porque

a dimensão ideológica do neoliberalismo faz que o acúmulo de tensões de classe, os movimentos que reforçam a desigualdade, o uso partidário do sistema de justiça, os desequilíbrios gerados pelo capitalismo financeiro e outras distorções não sejam percebidos pela população como consequências das ações regidas pela racionalidade neoliberal (Casara, 2021, p. 167).

Na Educação Infantil, também é comum localizar os efeitos dessa “nova razão do mundo”, o que vem acarretando sérias consequências em nome da primazia do efficientismo e da

produtividade, travestida na ideia de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas crianças na mais tenra idade, situação que será melhor perscrutada no tópico a seguir.

3. Um debate sobre infâncias: história, reverberações e políticas educacionais

Muita magia e sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (Galeano, 2002, p. 2).

Não se pode negar, em contextos brasileiros, a existência de pressões externas oriundas de gestores/as, familiares, educadores/as e governantes a fim de que crianças aprendam a ler o quanto antes, mesmo antes de ingressar no Ensino Fundamental, como se a Educação Infantil fosse uma etapa menos séria e que não precisa ser vivenciada em sua plenitude, não obstante estudos recentes comprovem que investimentos nessa fase educacional implicam menos gastos nos setores da saúde, segurança e assistência social a nível de futuro (Camargo, 2023).

O conceito de infância recebeu, no decurso da história, inúmeras alterações. Na sociedade medieval, por exemplo, ficou adormecido. Por isso, neste período, também não se falavam de particularidades infantis. Com a Revolução Industrial, o Iluminismo e o estabelecimento de um Estado laico, houve vicissitudes nas relações sociais e, por corolário, na ideia de infância, a qual se consolidou como categoria social apenas no século XX, passando a se tornar um objeto de reflexão para sociedade (Ariès, 1978; Nascimento, 2009).

É cediço que homens e mulheres de diferentes classes sociais, etnias e contextos transitaram por essa fase de desenvolvimento, experimentando-a de formas múltiplas. A infância já foi vista como uma etapa oposta ao mundo adulto. Postman (1999) advoga que tal categoria está em fase de desaparecimento, haja vista o acesso à informação provocado pela mídia, televisão e *internet*, bem como pela violência contra e entre as próprias crianças, situação que indica a presença da barbárie humana.

A ideia de infância, tal como se conhece hoje, teve sua origem dentro da classe média, na qual as crianças eram “paparicadas”. Por outro lado, havia condições miseráveis afetando as populações mais pobres que enfrentavam o trabalho escravo e opressor, o qual impossibilitava o lúdico exercício da cidadania, do ócio e das brincadeiras (Kramer, 2000).

Conforme apregoa Postman (1999), nos locais onde se valorizavam as instruções, o conceito de infância se desenvolveu de forma célere e, no século XVII, se convencionou que a preparação para vida devia ser estabelecida nesses espaços, os quais passaram a ocupar um lugar central na/para vida dos indivíduos, pois proporcionavam a propagação de saberes e culturas. Nesse sentido, pode-se afirmar que infância e escolarização são conceitos que foram se constituindo reciprocamente.

Kramer (2000) sinaliza que a inserção concreta de crianças na sociedade varia de acordo com a organização social, temática estudada pela Sociologia e Antropologia, sendo que esta última, ao esquadrihar a ideia de diversidade, vem permitindo conhecer populações infantis e suas brincadeiras, atividades e práticas culturais.

Já no século XX, os discursos acerca da infância ganharam novos contornos paradigmáticos, a partir dos influxos da Psicologia, da Sociologia e das abordagens etnográficas propostas pela Antropologia e outros campos afins dos saberes humanos (Nascimento, 2009).

No Brasil, as primeiras experiências de atendimento às crianças, ainda no limiar do século XX, apresentavam vieses custodiais e beneficentes, destinados aos/às filhos/as de mães que pertenciam à classe trabalhadora. Somente em 1959, com a Declaração dos Direitos das Crianças, passou-se a valorizar as crianças pequenas (Mackey; Reganhan, 2009).

No limiar do século XX, com os preceitos do Movimento da Escola Nova, surgiram o que se convencionou chamar de “jardins de infância”, os quais geraram vários debates entre os políticos da época, pois muitos os identificavam como salas de asilo para mera guarda de crianças; outros os defendiam por acreditarem nas vantagens para o desenvolvimento infantil. Tal nomenclatura voltou a aparecer em 1971, por meio da Lei n. 5.692 (Brasil, 1971; Oliveira, 2007).

Na década de 1970, ainda na vigência da Ditadura Civil-Militar, diversas organizações e movimentos sociais passaram a reivindicar a presença de creches e jardins de infância, por meio de uma instituição legal de direitos. No período posterior, com a ampliação dos estudos na área educacional, novas conquistas surgiram, as quais se legitimaram com a Constituição Federal de 1988 que apregoa, em seu art. 208, o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de atendimentos em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1988; Mackey; Reganhan, 2009).

Deve-se mencionar que o termo “creche” tem uma origem italiana relacionada à ideia do “ninho que abriga”. No Brasil das décadas de 30, 40 e 50, elas estavam sob responsabilidade de entidades filantrópicas, sendo defendidas por médicos sanitaristas para cuidar da higiene dos mais pobres (Mackey; Reganhan, 2009). Já a pré-escola, atualmente, é reconhecida por órgãos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo em vista o direito das crianças de se desenvolver, socializar e aprender.

Historicamente, percebe-se que vigorou uma concepção burguesa de infância, a qual ainda predomina em muitas instituições, em virtude das grandes disparidades de renda e de poder que afetaram e ainda influenciam as famílias brasileiras. Nesse sentido, enquanto para crianças pobres existiam instituições focadas no assistencialismo e na filantropia, para as classes mais

abastadas havia escolas com outras finalidades, ofertando atividades de esportes, língua estrangeira etc., onde atuavam profissionais com melhor formação (Cunha; Silva, 2019; Nascimento, 2009).

Mackey e Reganhan (2009) sinalizam que, durante muito tempo, as creches foram utilizadas para combater a pobreza e a mortalidade infantil, fornecendo amparo, proteção e cuidados aos/às menores, desconsiderando suas necessidades afetivas, culturais, nutricionais e cognitivas.

Atualmente, a Educação Infantil é ofertada em creches e pré-escolas para crianças de 3 a 6 anos, com o objetivo de possibilitar “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” (Brasil, 1996)⁷.

O texto da LDB n. 9.394/96, embora não cite nenhuma vez o verbete “infância”, representou um avanço no que diz respeito aos direitos das crianças estabelecidos em creches e pré-escolas, não obstante deva ser reconhecido que a educação de crianças vem recebendo influxos das políticas públicas traçadas para o Ensino Fundamental, haja vista as próprias nomenclaturas: de um lado a educação; de outro, o ensino (Nascimento, 2009).

Na década de 1990, além da realização de encontros para debates e pesquisas sobre a infância, também foi homologado, fruto de (in)ensas mobilizações políticas e sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n. 8.069, estabelecendo o direito educacional às crianças e tornando as creches instituições responsáveis pelo desenvolvimento físico, psicológico e social delas (Brasil, 1990; Kramer, 2000; Mackey; Reganhan, 2009).

Em 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, por meio do Parecer da Câmara de Educação Básica n. 022/98, asseverando a indissociabilidade entre os atos de educar e cuidar, por meio da seleção de saberes e experiências que sejam significativos para as crianças (CNE, 1998).

Em 2009, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução n. 5, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e valorizou as interações/brincadeiras. Tal documento, em seu art. 4º, menciona que

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (CNE, 2009)⁸.

⁷ A fonte consultada não é paginada.

⁸ A fonte consultada não é paginada.

Com a homologação da BNCC, em 2017, a Educação Infantil passou a ser organizada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, bem como em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. É válido mencionar que este documento normativo dialoga com a DCNEI e outras legislações correlatas (Brasil, 2018).

Neves *et al.* (2017) comentam que a Educação Infantil, enquanto campo de estudos teóricos, passou por diversas configurações a fim de perceber as crianças não como objetos passivos de socialização e escolarização, mas na condição de sujeitos ativos, como agentes sociais produtores de culturas, nas quais constroem suas subjetividades por meio da literatura, da imaginação, das fantasias, das brincadeiras e da ludicidade associada às práticas de letramento. Salientam, ainda, a importância de, nessa fase, construir a autonomia e a identidade, o que não pode ser feito por meio de atividades mecânicas, repetitivas e fragmentadas em busca da transmissão de conteúdos.

Existem, na sociedade brasileira, pesquisadores/as que defendem a possibilidade e a necessidade de se instituir práticas escolarizatórias nos contextos da Educação Infantil, todavia deve-se reconhecer que “a antecipação de saberes, próprios das etapas posteriores pode gerar efeitos negativos, pois as crianças precisam vivenciar a infância de maneira livre e saudável”, conforme advogam Cunha e Silva (2019).

Há uma busca pela alfabetização aligeirada, com a qual as crianças são, na linguagem de Corazza (2015), apressadas a crescer e dominar saberes cognitivos que são impróprios para suas idades.

Apple (2002) defende que há, na cultura educacional, uma tradição seletiva que busca determinar os conhecimentos que são legítimos de figurar nos currículos. A partir dessa lógica.

as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de espantar que os alunos fiquem entediados e os professores se sintam desgastados e apáticos (Young, 2007, p. 1291).

É notório que práticas curriculares assentadas na corrida pela alfabetização precoce e na disciplinarização de corpos traz uma série de prejuízos, pois não respeitam os anseios de sujeitos que, com tantas atividades diárias a cumprir, não conseguem ser crianças (Corazza, 2015). Nesse sentido, concorda-se com a argumentação segundo a qual

a escolarização precoce é vista como um processo que antecipa formas de ensino e aprendizagem típicas das etapas posteriores, centralizando a ação educacional nos aspectos cognitivos em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento, como a

corpórea. A corporeidade, por sua vez, é crucial para a constituição integral dos sujeitos e está relacionada e influencia os demais fatores da formação humana (psíquico, emocional e intelectual) (Oliveira, 2017, p. 8).

Cunha e Silva (2019) arguem que a Lei n. 12.796, publicada em 4 de abril de 2013, provocou alterações na LDB n. 9.394/1996, reduzindo a Educação Infantil em um ano. Nesse sentido, questionam se tal encurtamento está relacionado à duração de um processo formativo concebido, implicitamente, como “menor”. Para isso, lançam outro argumento importante: enquanto a frequência mínima no Ensino Fundamental é de 75%, na primeira etapa da Educação Básica, é de 60%.

Nos contextos da Educação Infantil, todavia, não deve prevalecer o espontaneísmo, mas a criação intencional de espaços nos quais as crianças possam se movimentar, questionar, observar, ler, brincar, interagir, desenvolver a coordenação motora, a imaginação, bem como outras atividades pedagógicas focadas no desenvolvimento integral.

No Brasil, em nenhum documento oficial, prescreve-se a alfabetização precoce. Todavia a redução estabelecida pela BNCC, porquanto, consoante o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a idade era até o 3º ano do Ensino Fundamental, nota-se uma cobrança imprópria para que a escola cumpra uma meta de maneira rápida, o que acarreta defasagens que prejudicam o desenvolvimento global dos/as educandos/as (Brasil, 2014; Cunha; Silva, 2019).

Não se trata, aqui, de defender uma escola vazia, sem “conteúdos”, mas de valorizar o lúdico e seu potencial formativo, a fim de que a Educação Infantil cumpra seu desiderato: favorecer a “formação de cidadãos críticos e construtores de uma sociedade mais justa e democrática” (Cunha; Silva, 2019, p. 240). A valorização do aprender de cada indivíduo pode fazer chegar ao objetivo desejado, aumentando consideravelmente sua autoestima e garantindo a continuidade do esforço (de Almeida Belém, 2023).

A primeira etapa da Educação Básica, haja vista suas especificidades, não deve funcionar como preparação para o Ensino Fundamental, o que requer conceber que

educar e cuidar são objetivos da Educação Infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças (Faria, 2005 p. 121).

Em outras palavras, tanto na creche quanto na pré-escola, é possível aprender a brincar, a construir afetos por meio da interação com os/as colegas de sala, o que também possibilita às crianças construir significados sobre si e o mundo, reconhecendo as diferenças e

a alteridade que constitui o ser humano. Assim, são *loci* para a dança, o teatro, a comunicação, “experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipulações de objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas” (Godoy; Leão; Nascimento, 2021, p. 6-7).

É necessário, nos contextos da Educação Infantil, desenvolver práticas sociais de leitura e escrita, exercitando a autoria coletiva e individual por meio de fecundas histórias literárias, as quais proporcionam um trabalho diversificado com outras linguagens e semioses, argumento que dialoga com a percepção de Ferreiro (1999):

deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. Qual a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – que aprenda algo a respeito de certo objeto do conhecimento? Permiti-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto (Ferreiro, 1999, p. 38).

Tal fala não autoriza enfatizar que as crianças serão mantidas isoladas da linguagem escrita. O que ocorrerá é a utilização do potencial ético-político-pedagógico e civilizatório da literatura.

Fochi (2023) defende uma prática educativa que não somente valorize o amanhã, mas que pense nas crianças do agora, primando por uma pedagogia dos começos, com a qual é possível construir uma noção de humanidade, o que é inviabilizado com o excesso de atividades, com a presença de livros didáticos ou apostilas (comuns em escolas particulares), porquanto existe consenso internacional de que a escolarização precoce causa prejuízos à aprendizagem, ao desenvolvimento da criatividade e do próprio pensamento.

No campo das políticas públicas atinentes às infâncias, Kramer (2000) enfatiza que ele enfrenta uma série de desafios não somente culturais, mas econômicos e políticos. Além disso, convive com um paradoxo: presença de amplo conhecimento teórico e incapacidade para lidar com as populações infantojuvenis. Nesse sentido, acentua que urge educar contra a barbárie. Também defende que não se pode adultizar a infância, pois

escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias (Kramer, 2000, p. 8).

Ao argumentar e defender essa posição, Kramer (2000) compreende que “se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância”. Destarte, as políticas destinadas a essa etapa precisam contemplar a humanização, o resgate de experiências, a fim de que as crianças possam ler e interpretar o mundo, escrevendo e compartilhando histórias nas quais também possam (re)conhecer suas identidades e sensações de pertencimento.

4. Considerações de final aberto: de quais infâncias o mundo precisa?

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo (Malaguzzi, 2016).⁹

Ao chegar ao término dessas reflexões críticas, nota-se que uma instituição educacional que acolhe crianças necessita apresentar, em suas práticas político-pedagógicas, qualidade social, sem distinção de classe ou qualquer outro fator que marque a sociedade brasileira, historicamente constituída por desigualdades de diversos matizes.

Revelou-se que os cuidados necessários para/com a Educação Infantil nem sempre estão presentes nas escolas, o que demanda um esforço crítico-intelectual-reflexivo e um processo de reeducação do olhar do corpo docente em busca de modificações para se conceber as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Notou-se que erigir uma concepção homogênea de ser criança provoca exclusão e o surgimento de práticas que não conseguem as dotar de capacidade para compreender o mundo e a sociedade que as rodeia, indispensável no processo de construção de uma humanidade mais justa, democrática e inclusiva.

Urge erguer ações político-pedagógicas reflexivas que construam novas identidades para Educação Infantil, com facetas libertadoras e emancipatórias, valorizando as linguagens que as crianças já trazem e (re)constróem nos contextos institucionais.

Enfim, é preciso desconstruir paradigmas e pensar em outras alternativas. Na Educação Infantil, não cabem cadeiras enfileiradas e estudantes focados no que diz um/a professor/a diante de uma *lousa*. Nesse sentido, devem prevalecer os movimentos, os contatos, as experiências sinestésicas, o compartilhamento de materiais, bem como outras ações que desenvolvam a lateralidade, a imaginação e a criatividade, respeitando-se as especificidades e os tempos próprios das infâncias.

Tal ideia está atravessada por muitos desafios. Não há nada mais difícil do que compreender e alterar o *modus operandi* de uma determinada cultura. O agir demanda, portanto, cooperação, respeitando o direito de ser criança para, assim, poder experimentar suas múltiplas

⁹ A fonte consultada não é paginada.

linguagens. Como bem pontua Oliveira (2017), na Educação Infantil, é melhor rolar no chão do que ter lápis na mão. Ou, para se retomar as facetas poéticas de Barros (2006), é preferível manter as crianças com a ideia do rio como “vidro mole” do que já batizá-lo, na tenra idade, de “enseada”, sob o risco de a nomenclatura empobrecer a imagem.

Referências

APPLE, Michael. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-92.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record: 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Mec, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Mec, 2014.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. Brasília, 1990.

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

CAMARGO, Paulo de. Escolarização precoce afeta a imaginação, alerta Paulo Fochi. *In*: **Revista Educação**, ed. 291, 31/01/2023. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2023/01/31/escolarizacao-precoce-paulo-fochi/>>. Acesso em 08 maio 2024.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal: racionalidade, normatividade e imaginário**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância: desafios de todos, todos os dias. *In*: SANTOS, Berneval; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; MENDES, Olenir Maria (orgs.) **Educação e culturas**

populares em diferentes contextos educativos: pesquisas e intervenções. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 257-272.

CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Cecília Rezende. Reflexões acerca da estrutura curricular para a Educação Infantil. *In: Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 223-243, jan./abr., 2019.

DE ALMEDA BELÉM, Eliete. O professor como facilitador da aprendizagem: um processo dialético sóciointeracionista na educação infantil. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 27-36, 2023.

DAROT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão de mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lucia Goulart., MELLO, Suely Amaral de (orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas: Autores associados, 2005, p. 119-142.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 12. ed. Trad. Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1988.

FOCHI, Paulo. Escolarização precoce afeta a imaginação, alerta Paulo Fochi. *In: Revista Educação*, ed. 291, 31/01/2023. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2023/01/31/escolarizacao-precoce-paulo-fochi/>>. Acesso em 08 maio 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação Infantil:** antecipar escolarização é crime. 07/02/2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/educacao-infantil-antecipar-escolarizacao-e-crime/>>. Acesso em 8 maio 2024.

GALEANO, Eduardo. **A escola do mundo às avessas.** Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GODOY, João Paulo; LEÃO, Wanessa; NASCIMENTO, Kellyane Silva do. **Alfabetizar na Educação Infantil?** 09/2021. Disponível em: <<https://bsspce.com.br/wp-content/uploads/2021/09/ALFABETIZAR-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf>>. Acesso em 08 maio 2024.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In: Seminário Internacional OMEP*, 2000.

MACKEY, Leticia; REGNHAN, Simone Gonçalves. A importância da Educação Infantil no processo de escolarização. *In: Revista das Faculdades Integradas Claretianas*, n. 2, jan./dez., 2009.

MALAGUZZI, Loris. **A criança é feita de cem.** 03/03/2016. Disponível em: <<https://www.escolaateliocarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem>>. Acesso em 08 maio 2024.

MARTHENDAL, Tainara. Processo de escolarização de crianças na Educação Infantil. *In: Anais da Mostra de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cidadania (MEPEC)*, 2018, p. 134-138.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e políticas. *In: Anais da 32ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MUNFORD, Danusa; COUTINHO, Francisco Ângelo; SOUTO, Kely Cristiana Nogueira. Infância e escolarização: a inserção das crianças no Ensino Fundamental. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Valim. **Lápis na mão ou rolar no chão?** Olhares sobre a escolarização precoce e a corporeidade na Educação Infantil. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A matemática na educação infantil: um olhar educacional sob a ótica da criatividade. *Diversitas Journal*, v. 5, n. 2, p. 1166-1176, 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

SACRISTAN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In: GARCIA, Regina Lopes; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41-80.

YOUNG, Michael Para que servem as escolas? *In: Educação Sociedade*, v. 28, n. 101, Campinas, set./dez., 2007.