

A educação infantil e a pedagogia histórico-crítica: elementos para um currículo escolar no campo

 Klívia de Cássia Silva Nunes¹,  Wansley Ferreira de Freitas²

¹ Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Rua Vinte, Tupã. Ituiutaba - MG. Brasil.

² Secretaria Municipal de Educação - SME.

Autor para correspondência/Author for correspondence: klivia.nunes@ufu.br

RESUMO. O presente trabalho tem como objetivo discutir o currículo para a educação infantil no campo à luz da pedagogia histórico-crítica, tendo como horizonte a proposição para pensarmos o currículo e o contexto escolar enquanto lócus de acesso aos conhecimentos científicos. Trata-se de um artigo teórico, com abordagem qualitativa, com base em estudos dos principais interlocutores da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, partiu-se da seguinte questão norteadora: em que medida a PHC pode contribuir com a discussão e proposição para a educação infantil no campo? Esta pergunta nos remete a dizer que a educação infantil é um direito, quanto direito, deve ser ofertada pelo Estado, considerando as práticas sociais dos filhos dos trabalhadores do campo, reconhecendo a especificidade que a faixa etária exige quanto ao seu atendimento que é de zero a cinco anos de idade, a fim de superar a invisibilidade das crianças do campo. Em nossos estudos, concluímos que não existe uma única forma de se pensar em uma proposta curricular para a educação infantil no campo, mas para este trabalho considera-se a importância da educação infantil escolar que trabalhe toda a riqueza de conteúdos artísticos, estéticos e éticos etc. dialogados com as práticas sociais que envolvem o território rural.

Palavras-chave: educação no campo, educação infantil, pedagogia histórico-crítica, formação humana.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 8	e15721	10.20873/uftr.rbec.e15721	2023	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	---------------------------	------	-----------------



Early childhood education and historical-critical pedagogy: elements for a school curriculum in the countryside

ABSTRACT. This study aimed to discuss the curriculum for early childhood education in the field, considering the historical-critical pedagogy, with the proposal to think about the curriculum and the school context as a locus of access to scientific knowledge. This was a theoretical qualitative research, based on studies of the main interlocutors of Historical-Critical Pedagogy. To do so, we started with the following guiding question: to what extent can the PHC contribute to the discussion and proposition for early childhood education in the field? This question leads us to say that Early Childhood Education is a right that must be offered by the State, considering the social practices of children of rural workers, recognizing the specificity the age group requires regarding its attendance, which is 0 to 5 years old, in order to overcome the invisibility of rural children. In conclusion, there is not a single way of thinking about a curricular proposal for early childhood education in the field, but for this, we consider the importance of early childhood education that works with all the abundance of contents, artistic, aesthetic and ethics, etc. dialogued with social practices that involve the rural area.

Keywords: rural education, early childhood education, historical-critical pedagogy, human development.

La Educación Infantil y la Pedagogía Histórico-Crítica: elementos para un currículo escolar en el campo

RESUMEN. Este estudio tiene como objetivo discutir el currículo para la educación infantil en el campo a la luz de la pedagogía histórico-crítica, teniendo como horizonte la proposición para pensar el currículo y el contexto escolar como locus de acceso a los conocimientos científicos. Se trata de un artículo teórico, con abordaje cualitativo, a partir de estudios de los principales interlocutores de la Pedagogía Histórico-Crítica. Se partió de la cuestión: ¿en qué medida la PHC puede contribuir con la discusión y proposición para la educación infantil en el campo? La Educación Infantil es un derecho y debe ser ofrecida por el Estado, considerando las prácticas sociales de los hijos dos trabajadores del campo, reconociendo la especificidad que el rango de edad exige y su atención que es de 0 a 5 años, con la finalidad de superar la invisibilidad de los niños del campo. Concluimos, que no hay una única forma de pensarse en una propuesta curricular para la educación infantil en el campo, pero para este estudio se considera la importancia de la educación infantil escolar que desarrolle toda la riqueza de contenidos, artísticos, estéticos y éticos etc. dialogados con las prácticas sociales que abarca el territorio rural.

Palabras clave: educación en el campo, educación Infantil, pedagogía histórico-crítica, formación humana.

Introdução

Sabe-se que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo, portanto, o primeiro contato da criança com a escola, de forma a propiciar o desenvolvimento integral em todos os aspectos: biológico, psicológico, cultural e social. Diante disso, é fundamental compreender que a educação infantil não tem como ser pensada apenas como espaço que promova o desenvolvimento espontâneo da criança, mas como espaço de formação humana comprometida com os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, considerando seu pensamento e sua forma de explorar o mundo que a cerca, portanto, não é mera formação que tem no seu fundamento uma preparação para o ensino fundamental e/ou uma formação que prioriza somente a experiência e o atendimento às necessidades do cotidiano.

Com base no exposto, ainda como uma introdução de um exercício para transpor este tipo de ensino, que o presente trabalho tem como objetivo discutir o currículo para a educação infantil no campo à luz da pedagogia histórico-crítica, tendo como horizonte a proposição para pensarmos o currículo e o contexto escolar enquanto locus de acesso aos conhecimentos científicos. Trata-se de um artigo teórico, com abordagem qualitativa, a partir de estudos dos principais interlocutores da pedagogia histórico-crítica que defende o pleno desenvolvimento da criança por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Para tanto, partiu-se da seguinte questão norteadora: em que medida a PHC pode contribuir com a discussão e proposição para a educação infantil no campo? Esta pergunta nos remete a dizer que a educação infantil é um direito, quanto direito, deve ser ofertada pelo Estado, considerando as práticas sociais dos filhos dos trabalhadores do campo, reconhecendo a especificidade que a faixa etária exige quanto ao seu atendimento que é de zero a cinco anos de idade, a fim de superar a invisibilidade das crianças do campo.

Destarte, como forma de avançarmos nossa reflexão, Martins (2022) adverte que no cerne da questão que envolve a educação infantil está o conceito de infância que congrega diversas posições filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas etc. e, conseqüentemente, uma vasta gama de concepções acerca de questões tais como o desenvolvimento humano; as relações entre desenvolvimento e aprendizagem; as qualidades da educação formal e educação informal para a primeiríssima infância e os anos iniciais da infância propriamente dita; a educação escolar; a relação escola-sociedade, entre outras. Considerando-se que estas áreas do conhecimento fundamentam a pedagogia, é nela que encontramos seus inúmeros reflexos e que muitas vezes são contraditórias.

Deste modo, corroboramos com a visão de Sarmiento (2004) quando diz que este entendimento é histórico e social, portanto, não é estático e nem tão pouco universal, assim diz: “A infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (Sarmiento, 2004, p. 11).

Nesta mesma linha de pensamento, Kramer (2006) argumenta que a ideia de infância não existiu da mesma forma e a inserção concreta delas e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. E, ainda, expressa seu entendimento de que a “... a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (Kramer, 2006, p. 14).

Em síntese, quanto sujeito histórico e social, deve-se compreender a concepção de criança e infância a partir da visão da classe trabalhadora como sujeito de direitos, independente da raça, cor e/ou origem social (Hermida, 2021, p. 36), sendo, portanto, um sujeito histórico e social, considerando o pleno desenvolvimento desde o período da infância e, ainda, sua relação com a atividade mediadora da aprendizagem da classe trabalhadora do campo na perspectiva de se fazer a educação uma prática social emancipatória, que inclui plenamente o seu direito: à cidadania, à alegria, às vivências das emoções, ao respeito à sua subjetividade e à realidade onde vive.

Diante do contexto descrito, nosso aporte teórico, PHC, consideramos como ponto de partida que

... o ser humano não nasce homem, mas se constitui como tal em decorrência de um amplo processo formativo no qual a educação, de modo especial nos primeiros anos de vida, desempenha papel central, faz-se necessário analisar as características da infância para que possamos compreendê-la com maior precisão a fim de conduzirmos de forma mais adequada o processo de sua educação (Saviani, 2020, p. 4).

Dada a dimensão da análise deste artigo, aborda-se a pedagogia histórico-crítica e a sua contribuição para a construção de um currículo escolar para a educação infantil no campo como forma de enfrentamento de concepções que não advogam a educação infantil como uma etapa de ensino que demanda da escola como lócus destinados para transmissão intencional e sistematizada dos conhecimentos produzidos pela humanidade às novas gerações e, que, coloca o processo de ensino-aprendizagem como condição fundante de um processo ativo,

mediado pelos signos da cultura como forma de superação da contradição entre natureza e cultura (para formação do ser social), a partir da organização curricular gerido pelo trabalho pedagógico de professores junto aos seus alunos. (Martins, 2022).

Deste modo, que este estudo, com referencial marxista, defende a escola como socializadora do conhecimento científico para todas as classes, contra currículos escolares que se apoiam no cotidiano pragmático e alienado para as crianças pequenas do campo, mas como forma de um trabalho que potencialize toda a riqueza que existe nos conteúdos artísticos, estéticos e éticos etc. dialogada com as práticas sociais que envolvem o meio rural em suas múltiplas determinações e relações diversas em prol da formação humana e transformação social.

O que significa dizer, segundo a visão de Saviani (2007), que os conteúdos são fundamentais para serem ministrados no interior da escola

... porque o domínio cultural constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 2007, p. 55).

Só assim se possibilitaria a luta que levaria à superação radical de propostas para a educação destinada ao meio rural com base na racionalidade técnica e mercantil, em prol de acesso à educação escolar, que difunde e compartilha democraticamente o conhecimento produzido pela humanidade, de forma que os dominados passem a dominar os conhecimentos e saberes que os dominantes dominam desde a educação infantil.

Deste modo, considerando o foco desse trabalho, estrutura-se da seguinte forma: inicia-se, a primeira seção, pela reflexão sobre as diversas concepções política, teórica e conceitual que embasam as propostas pedagógicas curriculares para o campo e que tem como referência as pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas. Na segunda seção, são mobilizados os elementos para se pensar no currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, tendo como fundamento os eixos integradores que possibilitam a elaboração de um currículo para as escolas que ofertam educação infantil a partir da realidade concreta dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Educação Rural, Educação do Campo e Educação no Campo: qual a diferença?

As atuais configurações do cenário político no mundo e no Brasil trazem evidências concretas do atual estágio do sistema capitalista que estamos vivenciando - movimento nacionalista e de uma direita reacionária e conservadora, que aposta no declínio dos padrões educacionais e, ainda, investe na disseminação da desinformação, controvérsias científicas e negação da ciência, como forma de produzir a ignorância, com a tônica no analfabetismo científico. Tal situação traz à tona as teorias conservadoras, com nova roupagem, denominadas hoje de neoconservadoras, vinculadas ao neoliberalismo e que instauram o Estado mínimo (do mínimo) e, no campo teórico, à perspectiva da pós-modernidade, trazem como base a crise da razão (Frigotto, 1998).

Nesse sentido, que se deve compreender de onde se fala e o porquê da defesa da educação escolar para as crianças pequenas que vivem no meio rural, para tanto, se faz necessário voltarmos a nossa compreensão sobre os conceitos que envolve o termo educação rural, educação do campo e educação no campo, pois nele constam a compreensão de mundo e o projeto de sociedade materializados nas propostas curriculares para educação desde a educação infantil até a superior.

Quadro 1 - Conceitos das terminologias: educação rural, educação do campo e educação no campo.

Educação rural	Educação do campo	Educação no campo
<p>Teoria pedagógica hegemônica No âmbito pedagógico a educação rural tinha como objetivo modelos pedagógicos que se adequassem à realidade rural. Para tanto, estava proposto nas políticas educacionais um calendário escolar específico para atender às épocas de plantio e de colheita. Educação descontextualizada e não considera o saber do camponês - modelo de educação a partir do urbano. É uma educação que parte como proposta do Estado e da classe dominante – especialmente da oligarquia rural e da elite industrial. A ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio onde</p>	<p>Teoria pedagógica contra-hegemônica Concebe a educação básica do campo voltada para os interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. Do: atende ao pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas No: âmbito pedagógico propõe uma nova forma de se educar a classe trabalhadora a partir dos conteúdos e metodologias específicos para estas escolas. Educação do campo surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo.</p>	<p>Teoria pedagógica contra-hegemônica Reportamo-nos à relação educação e sociedade na sua forma materialista, histórica e dialética, que compreende a educação escolar como um dos instrumentos de luta pela transformação social no que se refere ao seu caráter intrínseco de disseminação do saber historicamente acumulado A defesa que se faz em uma escola única com currículo único, que parta da prática social e propõe a ruptura de uma escola classista e se une à visão de uma formação ampla para crianças e jovens que possam ser capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1989, p. 136)</p>

<p>vivem. Visa à defesa de uma proposta que tem como base o modo capitalista de produção – o agronegócio. Os objetivos educacionais: é visto como espaço de atraso, ignorante e sem cultura. Relação preconceituosa.</p>	<p>Proposta de desconstruir as desigualdades na oferta educacional entre cidade e campo</p>	<p>O conhecimento erudito, sistematizado, respaldado no pensamento filosófico. Proposta para desconstruir as desigualdades na oferta educacional entre cidade e campo</p>
--	---	---

Fonte: estudos realizados pela pesquisadora a partir dos seguintes teóricos: Caldart (2000 e 2015); Saviani (2008); Nunes (2018) e Nunes & Santos (2021).

Para melhor compreensão de onde estamos falando, se faz necessário dizer que cada terminologia acima citada está inserida à uma concepção política, teórica e conceitual que embasam as propostas pedagógicas curriculares para o campo e que tem como referência as pedagogias hegemônicas (tradicional, escola nova, tecnicistas) e contra-hegemônicas como, por exemplo, a pedagogia do campo. A pedagogia do campo é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado Educação Básica do Campo e tem como referência as orientações teóricas a partir das “pedagogias da educação popular”, com ênfase na “pedagogia libertadora” e interlocução com a “pedagogia da prática”, com ênfase na “pedagogia libertária” (Saviani, 2008).

No mesmo sentido, tendo como referência a pedagogia contra-hegemônica, a categoria que utilizamos para nossa análise é a educação **no** campo, e não a educação **do** campo, por entendermos que a escolarização deve se dar no local onde residem os filhos dos trabalhadores rurais, não sendo, portanto, uma educação específica.

Tal proposição está ancorada na relação campo/cidade. Assim, partimos do pressuposto de que o campo só existe na relação com a cidade e que o nascimento da *urbe* traz uma nova configuração (para o campo e para a cidade). Por conseguinte, deve-se considerar a relação, e não a cisão entre ambos. Daí depreende-se uma educação que não comporta um currículo específico para o campo perante as novas configurações desses espaços enquanto “relações diferenciadas de interdependência e complementaridade” (Bezerra & Barcelar, 2013, p. 35), dentro de um conjunto da realidade que considera a totalidade.

Para tanto é necessária uma organização curricular que tenha como parâmetro a forma de organização da sociedade atual, colocando como exigência um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os alunos de forma que possam participar ativamente da vida da sociedade (Saviani, 2016), ou seja, uma

escola única para todos e um currículo único para as diversas classes existentes na sociedade a partir da prática social.

A defesa que se faz em uma escola única com currículo único, partindo da prática social, propõe a ruptura de uma escola classista e se une à visão de uma formação ampla para crianças e jovens que possam ser capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1989, p. 136), apresentando-se como alternativa de superação das propostas baseadas nos princípios teóricos do neoliberalismo, para uma educação revolucionária.

A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral (Bezerra & Bezerra Neto, 2013, p. 43).

A assertiva acima aponta o quão contraditórios são os currículos que defendem o autoritarismo que se fixa no geral, esquecendo da especificidade, quanto aquele que defende uma restrição ao específico, sem as relações mais amplas (Saviani, 2012). Nessa perspectiva, é imprescindível que a formação humana tenha como base um currículo, que é uma construção social, que “consiste em uma seleção de elementos da cultura global da sociedade, organizados para fins de ensino e aprendizagem em situação de educação escolar” (Saviani, 2012, p. 54). A este respeito, elementos da cultura global consistem nos saberes escolares onde estão inseridos os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, pois tal base é a forma de superação do senso comum pelo conhecimento elaborado – sendo esse o papel da escola. Daí a importância do desenvolvimento de um currículo para as escolas que ofertam educação infantil a partir da PHC, de forma a favorecer as aprendizagens mediadas por conteúdos que possibilitem a ascensão do pensamento abstrato para o concreto. Portanto, a escola é um espaço privilegiado para apropriação das múltiplas manifestações culturais e ao mesmo tempo é um espaço de produção e reprodução da cultura, sendo, portanto, o currículo sua forma de manifestação da cultura, por englobar saberes, costumes, tradições, vivências e relações sociais (Saviani, 2012).

Currículo para a educação infantil no campo: algumas considerações

Para tratarmos desta seção sobre o currículo é importante, antes de tudo, termos como ponto de referência o quantitativo de alunos que se beneficiam com a oferta desta etapa de ensino. Consta no censo de 2019 que o número de alunos matriculados na educação básica no Brasil é majoritariamente na zona urbana, o que corresponde a 89,1% das matrículas. Ainda em relação a localização, observa-se que 10,5% das matrículas da educação infantil estão em escolas da zona rural. Com relação ao montante das matrículas da zona rural, temos: na pré-escola 13,1%, esse valor alcança apenas 6,8% das matrículas de creche (Brasil, 2021, p. 22). Outro dado importante para a análise, consta no Anuário Todos pela Educação, sobre a porcentagem de crianças de 4 a 5 anos matriculados no Brasil em 2019 por localização, na zona urbana é de 94,7% acima da média, enquanto na zona rural é de 91,5% abaixo da média (Cruz & Monteiro, 2021, p. 33).

Como se pode observar pelo quantitativo de alunos matriculados na educação infantil é muito pequeno, pode-se até inferir que não há igualdade de oportunidades para os alunos que vivem no campo. Além disso, ainda existe outro problema que se enfrenta no meio rural e urbano, com a fragmentação da educação infantil em creche (atendimento de 0 a 03 anos) e pré-escola (atendimento de 04 a 05 anos), faz com que esta última, cada vez mais se dilua no primeiro ano do ensino fundamental, fragilizando o processo formativo desta criança e confundindo os professores quanto à atividade pedagógica. Ao lado desta situação, que não é pouca, ainda se enfrenta na zona rural a organização do ensino em multietapa, que é a junta dos alunos da pré-escola com os alunos da classe multisseriada, ou seja, junção da educação infantil com o ensino fundamental, produzindo cada vez mais invisibilidade das crianças pequenas. Sem falar na contradição da concepção de educação infantil nos dispositivos legais, pois, ainda que a educação infantil seja considerada a primeira etapa da educação básica, ela não se constitui em educação escolar e, sim, uma pré-escola (Saviani, 2012).

Por isso que sua oferta é negligenciada, pois ela não se configura uma etapa escolar, sua obrigatoriedade por parte do poder público se restringe somente à pré-escola, como consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, amparada na Ementa Constitucional nº 59, art. 208, que estabelece a obrigatoriedade da educação básica de quatro aos 17 anos.

Esta brecha da lei atinge diretamente a população do meio rural, especialmente, nos últimos quatro anos (2019 a 2022), quando se configuraram o desmonte, a negligência e a

desresponsabilização com a educação infantil, no campo e na cidade, por parte do governo federal, que viu a oportunidade de desoneração de oferecer a educação infantil. Por outro lado, este mesmo governo tem como proposta a ampliação das vagas por meio das parcerias público-privadas, viés totalmente mercadológico, de forma a cumprir a lei, ou seja, o Estado está garantindo a oferta, sendo que a creche não é obrigatória, outros podem cumprir através das parcerias com a organização civil. E, ainda, “os parques programas estaduais e federais para a expansão da Educação Infantil não se articulam às políticas públicas dos municípios e por pouco tempo se mantêm” (Serrão, 2021, p. 12).

O que dizer diante dessa realidade que se apresenta, cabe a nós, agora é reconstruir, no novo governo que se apresenta no ano de 2023, as políticas educacionais, no que tange este trabalho, novos caminhos que subsidiam a proposta curricular que respeite os direitos fundamentais das crianças, de acesso aos conhecimentos sistematizados, com base no caráter objetivo, universal, histórico e crítico para todas as escolas indistintamente, tanto do campo como da cidade.

Para começar, precisamos lembrar aos professores o significado da expressão “currículo escolar”, que é bastante difundida entre eles, escolas e sistemas educacionais, pois muitos têm familiaridade com o termo. É preciso destacar, entretanto, que a depender da teoria pedagógica, o sentido de tal termo pode variar. Deste modo, Silva (2004) afirma que uma definição não revela o que é essencialmente o currículo, mas “... revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (Silva, 2004, p. 14).

O *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* define currículo como o “conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais ...” (Menezes & Santos, 2001, n.p.).

Nesse sentido, compreendemos que o currículo a partir da pedagogia histórico-crítica (PHC) que ele é “... o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola ... porque tudo que acontece na escola é currículo ...” (Saviani, 2008, p. 16), com seus conteúdos sobre educação situados no tempo e espaços que lhe são destinados. Assim, vislumbra-se um currículo com base na objetividade científica e histórica materializadas nos conteúdos escolares, os quais devem ser transmitidos aos alunos, possibilitando que estes compreendam e se posicionem de forma coerente e articulada com o mundo onde vivem. A PHC, então, defende o conhecimento historicamente acumulado na promoção do “desenvolvimento das

capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, da autonomia da conduta” (Martins, 2013, p. 135).

Desse modo, percebe-se o currículo com característica teleológica, direcionando a prática educativa a partir do modo de sua organização. Sob essa perspectiva, deve-se pensar o currículo para a educação no campo, especialmente para as crianças pequenas, tendo como referência o trabalho educativo a partir da organização, fundamentação e seleção de conteúdo da prática social inicial que envolve o contexto do campo em prol da formação humana para um determinado tipo de sociedade.

Para Saviani (2008), os conteúdos nucleares possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e, por óbvio, o conteúdo deve partir da exigência do acesso ao conteúdo fundamental: ler, escrever, contar, conhecer as linguagens da natureza e da sociedade. Esses são saberes rudimentares, esquecidos dentro das principais atividades que a escola precisa desenvolver. Por sua vez, os conteúdos secundários são aqueles que não mobilizam conhecimento científico necessário para a formação humana; como exemplo, as festas de comemorações diversas, que tomam o tempo da escola e dos professores, pois esses, muitas vezes, acabam trabalhando a festa pela festa, sem a apropriação dos elementos culturais que estas festas trazem no seu bojo para o entendimento da cultura e da sociedade em geral.

Nessa direção é que a PHC colabora no planejamento de propostas adequadas de intervenção que qualifiquem o cotidiano das práticas educativas, oferecendo aos alunos sistematização lógica dos conhecimentos. Essa concepção, posta por Saviani (2008), toma a prática social como elemento de partida e de chegada, que vem ao encontro das necessidades das escolas localizadas no campo, de forma que oriente a prática pedagógica dos professores. Aqui cabe a seguinte pergunta: Como desenvolver currículos que ampliem e não somente reproduzam as oportunidades de aprendizagem para as crianças pequenas do campo?

Para finalizar: uma proposição curricular para a educação infantil

Como sinalizado nas seções anteriores, o currículo é uma construção social e histórica, portanto, não é um rol de conteúdos que devem ser seguidos para estruturar o conhecimento escolar, como também não ser ingênuo que o processo de proposição e seleção de conteúdo são desinteressados, imparciais. Deste modo, a proposta que advogamos não é inclusão e/ ou exclusão que legitima uma determinada ideia de um grupo, mas uma proposição que visa a sua totalidade, que considere a relevância social do conteúdo; adequação às possibilidades

sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento (Gama & Duarte, 2017, p. 522). Assim, vislumbra-se um currículo com base na objetividade científica e histórica materializadas nos conteúdos escolares, os quais devem ser transmitidos aos alunos, para possibilitar que estes compreendam e se posicionem de forma coerente e articulada com o mundo onde vivem desde a educação infantil, claro que observando o período de desenvolvimento que a criança se encontra e que dialoguem com a prática social do meio rural, com foco aos conteúdos procedimentais e conteúdos conceituais.

Dessa forma, Saviani (2016, p. 25) assevera que “as condições que o homem do campo vive hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo”, como forma de superação do senso comum pelo conhecimento elaborado, sendo esse o papel da escola. Daí a importância do desenvolvimento de um currículo para as escolas no campo de forma a favorecer a aprendizagem mediada por conteúdos que possibilitem a ascensão do pensamento cotidiano, do sensível ao elaborado, pautados no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais, “constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social” (Duarte, 2015, p. 10).

Assim, as escolas no campo devem perguntar: “Este currículo é um meio para que as crianças pequenas possam adquirir conhecimento poderoso¹?” Compreendemos que, para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297), com este tipo de conhecimento baseado na experiência como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo (Young, 2007).

Aqui reside o trabalho do professor no que concerne à compreensão de como articular o currículo com a vida e problemas que envolvem a realidade do campo adequado à faixa etária que estamos tratando. Para tanto, o professor precisa conhecer a realidade onde está inserido em sua totalidade, dominar a teoria da PHC e os conteúdos que se propõe trabalhar para que ele possa realizar uma práxis transformadora que contribua com a formação humana para além do capital, portanto, não é uma prática simplória, mas uma prática que compreenda o lugar da educação nas lutas sociais, pois não há uma transformação sem uma consciência de

classe, que passa elevação do nível cultural das massas, desde da educação infantil (Saviani, 1993).

Para a formação para além do capital, passa por uma prática revolucionária e pela generalização, por meio da educação escolar que vai da educação infantil até o ensino superior, que ajude a elevar o conhecimento do senso comum para a consciência filosófica fundamentada nos conhecimentos científicos e na riqueza artística (Saviani, 2020), agora é claro que só isso não basta para uma transformação social, mas o poder do conhecimento ajuda a combater o poder tirânico, o cômodo da ignorância, o analfabetismo científico.

Diante disso, a importância de se trabalhar na educação infantil um bom ensino, mas o que é um bom ensino? Para Vigotski (2006, p. 114) “... bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento ...”. Esta afirmação, vem ao encontro da defesa de que o “ensino é fonte de desenvolvimento, uma vez que a formação de novas capacidade do psiquismo depende das mediações que serão oportunizadas à criança” (Pereira Castro & Galvão, 2021, p. 134). E, ainda, estas mesmas autoras, consideram que à medida que o ensino se constitui como processo que se materializa no nível intersíquico, encaminha também a conquista em nível intrapsíquico da criança (idem, p. 134), no movimento dialético da internalização dos signos da cultura.

Assim, as ações pedagógicas que organize o ensino para o desenvolvimento intelectual das crianças passam em se trabalhar a necessidade das crianças para aprendizagem, portanto, uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz o desenvolvimento mental” (Vigotski, 2006, p. 115). Por isso, que corroboramos com Pereira Castro e Galvão (2021, p. 137) quando afirmam que

O ensino não deve se limitar a desenvolver aquilo que já se consolidou na criança como conquista para seu psiquismo, mas é preciso avançar, colocar em movimento aquilo que ainda está em iminência em seu desenvolvimento. Desta maneira, a relação entre ensino e aprendizagem institui-se como possibilidade de avançar o desenvolvimento das funções psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento iminente da criança. O desafio para a atividade do professor é identificar aquilo que já está constituído na criança e aquilo que ainda está se formando.

Aqui consiste em importância de o professor dominar os conhecimentos que precisam ser trabalhados de forma qualitativa para o desenvolvimento da criança, sinalizando os conteúdos indiretos (conteúdos operacionais) e diretos (conteúdos de formação teórica). Os conteúdos operacionais se constituem como conhecimentos no âmbito dos saberes

pedagógico, sociológico, psicológico, dentre outros e não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual, mas são promotores da aprendizagem indireta. Estes conteúdos operacionais incidem na propulsão de novos domínios psicofísicos e sociais como, por exemplo: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal dentre outras (Martins, 2012). Já os conteúdos diretos são de formação teórica,

operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem apropriação do conhecimento, exemplo: o ensino do conteúdo das Formas Geométricas à uma criança não contém apenas aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a óptica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuam diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas (Martins, 2012, p. 96-97).

A descrição acima é um bom exemplo do conhecimento poderoso que precisamos trabalhar na educação infantil, podemos, inclusive, citar outros tantos de conhecimento indireto e direto que podemos trabalhar com as crianças pequenas do meio rural, dialogando com sua prática social (saberes e experiências) que o cerca como, por exemplo: conceito de clima para compreensão do aquecimento global e mudança climática, mas cabe uma ressalva, precisa ter cuidado com o grau e complexidade que vamos trabalhar qualquer tema com as crianças, observando o período de desenvolvimento que ela se encontra.

Para facilitar a construção do currículo para as escolas que ofertam educação infantil, recorreremos à organização de uma matriz curricular dos conteúdos nucleares. Para Saviani (2008), os conteúdos nucleares possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e, por óbvio, o conteúdo deve partir da exigência do acesso ao conteúdo fundamental: ler, escrever, contar, conhecer as linguagens da natureza e da sociedade. Esses são saberes rudimentares, esquecidos dentro das principais atividades que a escola precisa desenvolver.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho foi apresentar algumas considerações sobre o currículo e chamar a atenção para o fato de que ele deve ser pensado de forma criteriosa e que contemple os conteúdos indiretos e direto como, por exemplo: trabalhos com figuras geométricas, diversos gêneros textuais, contação de história, emprego da linguagem em suas diversas formas, higiene, alimentação, banho, jogos, brincadeiras, entre outras, mas tudo

sendo intencionalmente planejado de acordo com a faixa etária e a complexidade que se quer desenvolver na criança de forma a propiciar a descoberta do mundo e suas múltiplas relações numerosas e, assim, contribuir para que a criança possa dar salto qualitativo no processo que envolve o ato de aprender, o que inclui: levantar hipóteses explicativas, registrar, analisar, sintetizar, generalizar (relacionar com outro contexto e situações), interpretar (Saviani, 2012), entre outras, de forma a qualificar e potencializar o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desvelar a realidade que vive e intervindo nela, pois o currículo não é só transmitir os conhecimentos acumulados para humanidade, mas também possibilitar as gerações futuras a criar novos conhecimentos, para além das circunstâncias locais e particulares (Young, 2007).

Considerações

Ao longo das discussões aqui promovidas, ressaltamos a importância do conhecimento científico na base curricular para as escolas multisseriadas no campo. Isso implica em contribuir para o acesso da classe trabalhadora nas tarefas de interpretar a realidade social e política que envolve concretamente os três eixos: terra, trabalho e historicidade, o que consiste na própria luta do homem do campo, vislumbrando uma nova sociedade. Para tanto, faz-se necessário ampliar o nível de conhecimento dos trabalhadores para que estes possam desnudar as questões que estão postas na atual realidade política, econômica, social e cultural que envolve a sociedade em sua totalidade. Daí, a importância do conhecimento científico que possibilite conhecer as causas que geram as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Neste sentido, o presente artigo teve como proposta, colocar a importância do conhecimento das ciências e da educação, articuladas com o trabalho educativo, possibilitando a construção de uma perspectiva educativa que favoreça o conhecimento da realidade concreta e o empenho em compreender a educação com base no desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade. Importa considerar que, para os filhos da classe trabalhadora, a sua inserção na educação escolar pode ser a única oportunidade de acesso à aquisição dos conhecimentos filosóficos, artísticos e estéticos elaborados pela humanidade. Deste modo, não há nenhuma utilidade para os alunos, seja de que nível for, em se construir um currículo em torno da sua experiência, do imediatismo de sua cotidianidade, pois isso os deixaria na mesma condição do senso comum, com seu

cotidiano alienado, apenas com os preconceitos que passam para ele sobre o mundo que o rodeia sem poderem interpretá-lo e possivelmente, transformá-lo.

Por fim, o presente estudo, demonstrou que pensar sobre o currículo é muito mais complexo do que se imagina, abrindo ao pesquisador de educação um amplo leque de questões que precisam ser investigadas, de modo a esclarecer que a não correspondência das propostas curriculares com a realidade das escolas as fazem inoperantes no processo educativo para as crianças da educação infantil.

Pondera-se que não existe uma única forma de se pensar em uma proposta curricular para a educação infantil. Aqui não se fecham os olhos para outras propostas curriculares com base em outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, mas procura-se alertar que para cada realidade há a necessidade de analisar sua situação concreta. Procuramos, em linhas gerais, contribuir com as discussões de uma proposta curricular pautada em uma teoria que possibilite o desenvolvimento do educando de forma que cada aluno e professor possa se posicionar criticamente diante da realidade que se apresenta.

Referências

Bezerra, M. L., & Bacelar, T. (2013). Introdução: As concepções contemporâneas de ruralidade e suas singularidades no Brasil. In Miranda, C., & Silva, H. (Orgs.). *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras* (pp.35-76) Brasília, DF: IICA.

Bezerra Neto, L. (2013). A difícil, mas necessária relação entre os Movimentos Sociais e a Universidade: In Bezerra Neto L., Bezerra, M. C. S., & Neto, J. L. (Orgs.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento* (pp. 14-59), São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Brasil. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep.

Caldart, R. S. (2015). Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: convicções e desafios de luta e construção. *II ENERA*. Mesa final. MST.

Caldart, R. S. (2000). A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In *23ª Reunião Anual da ANPED*. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Cruz, P., & Monteiro, L. (2021). Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna. Recuperado de: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf.

Duarte, N. (2017). Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In Lombardi, J. C. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 101-121). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

Duarte, N. (2015). A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 8-25. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>

Frigotto, G. (1998). Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de fim de século*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gama, C., N., & Duarte, N. (2017). Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface (Botucatu)*, 21(62). <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>

Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

Hermida, J. F. (2021). Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. *Revista Polyphonia*, 32(2), 17-38. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70888>

Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. In Brasil. *Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade*. Brasília: FNDE.

Martins, L. M. (2013). Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Revista Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 5(2), 130-143. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

Martins, L. M. (2022). Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia histórico-crítica para a primeira infância: a educação e os cuidados para um pleno desenvolvimento humano. In *Curso Pedagogia Histórico-Crítica e educação infantil*. São Paulo: Campinas, Recuperado de: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/9533/9537>

Martins, L. M. (2012). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In Arce, A., & Martins, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (pp. 93-121). Campinas, SP: Editora Alínea.

Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001) Verbete currículo escolar. In *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, Retirado de: <http://www.educabrazil.com.br/curriculo-escolar/>

Neto, L. B., & Santos, M. C. (2011). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa*. São José, SC: Premier.

Nunes, K. C. S. (2018). *Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Pereira Castro, T., & Galvão, A., C. M., (2021) Avaliação na educação infantil: contribuições a luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Revista Polyphonia*, 32(2), 130-147. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70896>

Santos, M. C., & Nunes, K. C. S. (2021) A pedagogia histórico-crítica como subsídio teórico prático para uma educação transformadora no campo. *HOLOS*, 37(8), 1-14. Recuperado de: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13177/pdf>

Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmiento, M., & Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação*. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores. Recuperado de: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>

Saviani, D. (1993). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2020). Infância e pedagogia histórico-crítica. In Galvão, A. C. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica* (pp. 245-277). (2ª ed.). Campinas, SP.

Saviani, D. (2007) *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (39ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 1(1), 110-116. <https://doi.org/10.9771/gmed.v1i1.9844>

Saviani, D. (2016). Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento. Movimento-Revista de Educação*, 3(4), 54-84. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

Saviani, N. (2012). Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In Arce, A., & Jacomeli, M. R. M. (Org.). *Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP.

Serrão, C. R. B. (2021). Prefácio. In Monção, M. A. G., & Barbosa, L. M. R. (Orgs.) *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Silva, T. T. (2004). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone.

Young, M. F. D. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Young, M. F. D. (2006). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. <https://doi.org/10.1590/198053143533>

ⁱ Para este trabalho, entende-se que o conhecimento poderoso é aquele que não trabalha com o imediatismo e cotidiano, mas um conhecimento que permite o aluno compreender o mundo e agir sobre de forma crítica. Young (2016) diz que: “Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência” (Young, 2016, p. 34).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/02/2023
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on February 11th, 2023
Accepted on March 22th, 2023
Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nunes, K. C. S., & Freitas, W. F. (2023). A educação infantil e a pedagogia histórico-crítica: elementos para um currículo escolar no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15721. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15721>

ABNT

NUNES, K. C. S.; FREITAS, W. F. A educação infantil e a pedagogia histórico-crítica: elementos para um currículo escolar no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15721, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15721>