



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

| TÍTULO DO TRABALHO | | | |
|--|--|-------|---|
| Políticas de Currículo para Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação | | | |
| AUTOR | INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO) | Sigla | Vínculo |
| Geórgia Moreira de Oliveira¹ | Universidade de Valencia / Fundação Municipal de Educação Maricá | UFF | Doutoranda / Professora do Ensino Fundamental |
| RESUMO (ATÉ 20 LINHAS) | | | |
| <p>A homogeneização das ações educacionais em países distintos revela-se como dimensão das reformas econômicas e políticas que o modelo neoliberal estendeu além das fronteiras dos continentes. De modo inverso, localizamos aproximações que subvertem a ordem, indicando ações de ruptura e constituindo-se em experiências educativas de autoria entre adultos e crianças da educação infantil. Esta investigação situa a realidade de duas escolas de educação infantil: uma no Brasil, na cidade de Niterói (RJ) e outra na Espanha, na cidade de Valencia, destacadas como inovadoras pelas Secretarias de Educação mesmo que estas não apresentassem acordo com as ações no interior das referidas unidades de ensino. As formulações teóricas da pesquisa contam com as contribuições de Freinet e Freire quando tratam do processo de formação humana tomando a conscientização, a autoria e intervenção como projeto educativo para emancipação dos sujeitos. Orientações acerca dos conceitos de necessidades, cultura, infância e currículo têm suas bases em Gimeno Sacristán, Heller, Mészáros, Arroyo bem como o pensar a metodologia da investigação que se pauta nos princípios da pesquisa qualitativa, tomando fundamentos da pesquisa participante com aspectos etnográficos e contribuições desde a Sociologia da Infância com Minayo, Brandão, Ferreira, Delgado, Sarmiento etc.</p> | | | |
| PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS) | | | |
| Currículo para educação infantil, necessidades, autoria | | | |
| ABSTRACT | | | |
| <p>The homogenization of educational actions in different countries is revealed as dimension of economical and political reforms that the neoliberal model extended beyond the borders of the continents. Conversely, we spot approaches that subvert the order, indicating actions of rupture and thus becoming educational experiences of authorship among adults and children from early childhood education. This research sets the reality of two preschools: one in Brazil, in Niterói City (Rio de Janeiro), and another one in Spain, in Valencia, highlighted as innovative by the Education Departments even if they did not present accordance with the actions within these teaching units. The theoretical formulations of the research count on contributions by Cèlestine Freinet and Paulo Freire when dealing with the process of human development considering awareness, authorship and intervention as educational project for emancipation of the subject. Orientations about the concepts of needs, culture, childhood and curriculum were based on Gimeno Sacristán, Heller, István Mészáros, Arroyo as well as thinking the research methodology that hinges on the principles of qualitative research, taking fundaments of participant research with ethnographic aspects and contributions from Sociology of Childhood to Minayo, Brandão, Ferreira, Delgado, Sarmiento, etc.</p> | | | |
| KEYWORDS | | | |
| Curriculum for early childhood education, needs, authorship | | | |

¹ Doutoranda em Educação – Universidad de Valencia (Espanha); Professora Rede Municipal de Educação de Niterói/Fundação Municipal de Educação de Niterói

Introdução:

(...) as próprias condições objetivas não podem atingir sua maturidade total sem o desenvolvimento da autoconsciência como consciência da necessidade de desalienação.

Ìstvan Mészáros

¿Sobre qué contenidos culturales nos debemos apoyar? Depende de la amplitud del “nos”. La educación puede ser un instrumento para dar conciencia de esta realidad y colaborar a desentrañarla.

Gimeno Sacristán

A homogeneização das ações educacionais em países distintos revela-se como dimensão das reformas econômicas e políticas que o modelo neoliberal estendeu além das fronteiras dos continentes. Não são poucas as iniciativas que se estabelecem em “redes” de adestramento dos sujeitos com a finalidade de garantir a ampliação da adesão ao modelo pautado na lógica do capital no campo da educação.

Pretendemos levantar a discussão acerca do que compreendemos como indução à homogenização de ações educativas, especialmente nas formulações curriculares e suas práticas no interior das escolas, como um forte instrumento de formação humana pelo viés da lógica do capital. A partir de então, expomos experiências de formação humana pela/na escola que se realizam como alternativas ao mesmo, tendo a escola como lugar em que se evidenciam as disputas entre projetos de sociedade que se contrapõem.

Tomamos como referência não somente para a análise conjuntural, mas também como impulso para avançar em propostas/ações alternativas, as análises de Mészáros (2008, 2009) ao fazer críticas severas às engrenagens características do *sistema sociometabólico* bem como sua capacidade destrutiva. Insistimos na caracterização de tal sistema quando compreendemos que tendo o referido autor como base, Antunes (2009, p.11) na introdução do livro “A crise estrutural do capital” identifica o sistema do capital da seguinte maneira: *expansionista na busca crescente e desmedida de mais-valor, destrutivo na sua processualidade pautada na superfluidade e descartabilidade, o sistema de capital torna-se, no limite, incontrolável* (ANTUNES, 2009, p. 11). Neste sentido, observamos que as evidências da capacidade destrutiva deste sistema econômico, constituem-se como referência de pensamento e modo de vida dos sujeitos e, por isso, para “adequar-se” ao dito

modelo, desde a pequena infância, os sujeitos se submetem aos “caprichos” de um mercado que parece ter vida própria. A escola, portanto, torna-se alvo direto deste projeto de sociedade que forma o sujeito submetido, dominado, que se acomoda numa estrutura de desigualdade justificada pela culpabilização do oprimido e empoderamento do opressor.

Tendo a clareza desta capacidade destrutiva, do poder de dominação de alguns em função da subordinação de outros, objetivamos nossos estudos no que se refere ao processo de formação humana institucionalizada desde a tenra idade. Para tal, tomamos observações e análises de ações educativas que se realizam no interior de escolas de educação infantil que atendem crianças entre 3 e 5 anos de idade. Do mesmo modo, destacamos experiências outras de autores que contribuem para a fundamentação de determinadas práticas porque confluíram, de maneira coerente, os princípios ideológicos com as ações pedagógicas.

Localizamos aproximações que contradizem a ideia de homogeneização, globalização pela lógica do capital. Ou seja, buscamos instituições de educação infantil que nos pareçam apresentar a compreensão acerca da necessidade de um projeto alternativo de sociedade e, em função disso, fazem de suas práticas instrumentos de incentivo à “conscientiz-ação”. Tais práticas também podem ser compreendidas como práticas globalizadas, mas com outro sentido.

O texto apresentado tem suas bases no trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido sob o título: “O Currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação”. Desse modo, nos aproximamos do campo trabalhado para análise das questões indicadas acima.

Trabalhamos a partir de duas escolas de educação infantil. A primeira, localizada num bairro predominantemente residencial da cidade de Niterói/Rio de Janeiro em que a mistura de grupos sociais (camada popular e antiga classe média) convivem num lugar que abrigou, no passado, indústrias, edifícios militares e uma linha de trem que ligava o bairro a outros pontos da cidade de Niterói e cidades vizinhas. A escola tem mais de cinquenta anos de existência e algumas professoras que compõem o quadro de profissionais da escola em outro momento estiveram como alunas da instituição.

Atualmente, a escola faz parte de um complexo escolar em que numa mesma região estão outras escolas que atendem a crianças em idade pré-escolar e do ensino fundamental.

A outra escola de educação infantil está localizada em Valencia/Espanha e situa-se numa região distante da área residencial e comercial da cidade. A localidade pode ser descrita

como uma espécie de interseção entre diferentes bairros. A instituição integra um complexo de escolas que atendem crianças em idade pré-escolar e ensino fundamental. A escola tem dois anos de existência e funciona num edifício provisório enquanto a construção do edifício que sediará a escola não se conclui². A adaptação e improvisação do espaço físico são as principais reclamações da equipe de profissionais, das famílias e das crianças. O centro da cidade de Valencia está a cerca de uma hora da região, mas as crianças atendidas pela instituição são moradoras de regiões mais próximas à escola e fazem o deslocamento, no máximo, em trinta minutos.

Ao realizarmos as escolhas dos ambientes que fariam parte da pesquisa, compreendemos a necessidade de esclarecimento acerca destas. No que se refere à escolha dos países e cidades em que a pesquisa se realiza podemos destacar as afinidades do ponto de vista formativo – relacionado à experiência de vida da pesquisadora – visto que a influência destes lugares marcam a história pessoal e profissional que se completam, instigando a busca por reflexões sobre a possibilidade de autoria compartilhada entre adultos e crianças frente ao currículo da educação infantil.

Entendemos que a educação infantil como espaço de pesquisa se constitui como rico ambiente de trabalho visto que as impressões acerca desta etapa da escolaridade são recentes – do ponto de vista educativo – e, por isso, indicam lacunas que contam com a possibilidade de disputa de projetos educativos que se dividem e se mesclam em perspectivas ora conservadoras, ora progressistas. De qualquer maneira, nos parecem evidentes as opções quando tratamos da formação humana como projeto de sociedade.

A metodologia utilizada se fundamenta na pesquisa qualitativa com aspectos etnográficos, contribuições desde a Sociologia da Infância e da Pesquisa Participante. Aproximamo-nos das duas realidades apresentadas de modo que o desenvolvimento do trabalho servisse como instrumento de ação-reflexão-ação para todos os sujeitos envolvidos com a pesquisa.

A relação deste estudo com aqueles referentes aos trabalhos e pensamento de Marx e outros autores do campo da Filosofia, Sociologia nos parecem evidentes na medida em que colocamos em prática o que referendamos em seus escritos. O exercício deste aprendizado que não se finda em nossas ações-reflexões-ações comprova a necessidade do pensar crítico daqueles que atuam no campo da educação. Deste modo, a escola, território de disputas, se

² A observação realizou-se no ano de 2009. Em 2010 a escola foi deslocada para outro edifício e comporta grupos de crianças também do ensino fundamental.

constitui e institui com base nos enfrentamentos cotidianos que são de ordem essencialmente política. Tomando a escola como lugar de disputa, as referências nos estudos de Marx e outros autores, é que compreendemos que a partir deste espaço institucionalizado também é possível a motivação ao processo de tomada de consciência e consequente mudança social.

Ainda que o debate acerca do tema “escola e revolução” se configure como algo extremamente delicado, na medida em que muitas impressões e interpretações se revelem nestas definições, inclusive como contraditórias, compreendemos que o debate é pertinente visto que não há transformação sem formação, sem tomada de consciência. Neste sentido, a escola, lugar de formação, em sua contraditoriedade, pode contribuir para o processo de conscientização e, reafirmamos, consequente mudança social caso se sustente em bases concretas de formação humana para emancipação, para a ruptura com o modelo do capital.

Pretendemos, enfim, apontar experiências de projetos educativos emancipatórios que se apresentam através de autores como Freire, Malaguzzi, Freinet; mas também de ações que se revelam na mesma direção e que, nos dias atuais, se realizam a partir da certeza da necessidade de mudança, tomando em consideração, especialmente, as bases fundamentais apresentadas pelas necessidades humanas reais que, desde a infância, estão dadas.

Da necessidade ao protagonismo na Educação Infantil:

As experiências de autoria compartilhada se constituem através de práticas pedagógicas que acontecem especialmente pela manifestação – por parte das crianças – e percepção – por parte das professoras – das necessidades das crianças frente ao currículo.

Vale ressaltar que, na sociedade capitalista, o conceito de necessidade está adaptado ao aspecto econômico, ao mercado e à constante renovação de necessidades dos homens que se alienam em função da busca de satisfação de necessidades renováveis que não correspondem às reais necessidades dos homens, mas de valorização do capital. Heller (1978) informa-nos que as categorias marxistas de necessidade não são em geral apenas categorias econômicas. Entendemos que estas necessidades são identificadas como parte da cultura (EAGLETON, 2005) no ambiente da escola infantil, revelam e também dialogam com a(s) cultura(s) da infância (SARMENTO, 2008).

Destacamos, portanto, que as experiências inovadoras que buscamos se realizam na contramão de experiências inovadoras que atendem às necessidades da lógica do capital porque se sustentam nas necessidades humanas.

Ao tratarmos de currículo como projeto de emancipação dos sujeitos através de ações de autoria compartilhada entre crianças e adultos na educação infantil percebemos que o entrecruzar dos conceitos de necessidade, cultura, infância e currículo são praticamente inevitáveis neste contexto.

Quando Heller (1978) conceitua necessidades, a partir dos escritos de Marx, revela que os diferentes tipos de necessidades são essencialmente sociais e, por isso, vinculam-se à cultura quando a definimos com base nos estudos de Eagleton (2005), Gimeno Sacristán (2000), Geertz (1989). Do mesmo modo à cultura infantil pontuada por Delgado (2006), Muller (2006), Sarmiento (2008) etc. Tais definições de cultura se revelam no currículo, constroem-se conjuntamente com a definição de infância como constructo social que, por sua vez, reproduz e também produz cultura. Definições que se articulam à ideia de autoria quando observamos os registros e experiências de autoria compartilhada traduzidas pelos estudos e práticas educativas revolucionárias aqui explicitadas a partir das experiências e bases teóricas de Freinet (1999) e Freire (1979). Inventar as tradições e dar sentido às práticas educativas, como nos diria Xavier (2006) é tarefa que nos cabe enquanto educadores que rompem com a lógica do capital, nos termos de Mészáros (2005) e visam a outra sociedade como projeção de futuro que deve ser trabalhada e construída a partir de rupturas e invenções na atualidade, considerando a dura conjuntura que enfrentamos. *¿De qué modo avanzamos, entonces, si pretendemos escapar a um esquema determinista?*(MARTÍNEZ BONAFÉ, 1999, p.53).

No processo de reflexão acerca das aproximações, mediações, interseções entre os referidos conceitos, tomamos o entrecruzar das idéias apresentadas para pensarmos nossos caminhos.

Contraopondo a escola tradicional centrada no conteúdo, na hierarquização do conhecimento através de programas que limitam a organização escolar, professores e alunos a exigências às quais devem submeter-se, e, do mesmo modo, em oposição ao conhecimento esvaziado, à mercantilização da educação, à informação como consumo, ao acúmulo e condicionamento para disputa no chamado mercado de trabalho, defendemos a idéia de currículo embasado nas necessidades das crianças. Defendemos tal idéia por pensarmos que a mesma contempla a provocação que pontuamos como proposta de emancipação dos sujeitos. Uma provocação que toma como base o processo de conscientização ressaltada por Freire (1979), defendida por Martínez Bonafé (1999) e que pode ser compreendida ainda com mais clareza a partir das contribuições de Freinet (1999, p. 28):

La escuela del mañana se concentrará en el niño como miembro de la comunidad. Las técnicas (manuales e intelectuales) que se deban dominar, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación surgirán de las necesidades esenciales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenece.

O autor trata da finalidade da educação com muita clareza porque se coloca em defesa da educação popular na medida em que entende o não atendimento às necessidades reais das camadas populares através da educação. Para Freinet (1999, p. 28) o verdadeiro fim da educação está em *el niño desarrollar al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él mismo sirve y que le sirve.*

O que historicamente está dado aos subalternos é a manutenção de sua condição de subalternidade através do treinamento, condicionamento, adestramento camuflado de ação pedagógica. Michael Löwy (2005), valendo-se uso de Benjamin, nos diz que a história vem sendo escrita pelos vencidos e não pelos vencedores, portanto, é fundamental que os vencidos tomem nas mãos os rumos da história a fim de escrevê-la a muitas mãos e com letras maiúsculas. Por isso, entendemos que na educação infantil – especialmente das crianças das camadas populares – cabem práticas pedagógicas que se fundamentem no exercício da pergunta porque a pergunta provoca a reflexão. A inquietação da reflexão estimula a conscientização e, deste modo, o abafamento, a opressão e silenciamento se converterão em autoria. A escola que é reprodutora de saberes opressores é também produtora de crítica, inventora, construtora de cultura. Tais práticas coexistem, confrontam-se e tensionam-se porque constituem-se através das relações entre passado, presente e futuro que revelam a mescla entre perspectivas.

Neste conflito, a inseparabilidade entre concepção de infância, políticas e práticas curriculares para a educação infantil e um projeto de sociedade é evidente quando temos em mãos a possibilidade de outros rumos que se constituem a partir da(s) autoria(s) compartilhada(s) por adultos e crianças na escola de educação infantil.

Mas, afinal, de que necessidades estamos tratando?

Como dito anteriormente, tomamos desde a experiência vivida pela investigadora, a constatação de que as crianças apresentam necessidades frente ao currículo de educação infantil para nos aproximarmos do conceito de necessidades. Desse modo, entendemos que *promover la implicación social de los niños no es solo un problema metodológico* (TONUCCI, 2002, p.259) mas de busca por transparência, clareza na definição do referido conceito. Numa primeira busca da definição de necessidades, valemo-nos de um dicionário

da língua portuguesa encontramos a seguinte definição para necessidade: *Qualidade de necessário. Ausência dos bens necessários à vida* (AULETE, 2009). Em seguida, identificamos a definição da palavra/conceito de necessidades num dicionário de Ciências Sociais que nos diz: *Las necesidades pueden referirse a los requerimientos de satisfacción de impulsos en el plano fisiológico o bien en el plano sociocultural*³

Encontramos também:

La necesidad, como privación sentida de algún estímulo, se relaciona tanto con los llamados motivos primarios (instintivos) como secundarios o *aprendidos*. Así, las necesidades son también aprendidas en función de los valores admitidos en un contexto cultural determinado, así como de la correspondiente jerarquía. Por lo mismo, en unas sociedades se han impuesto especialmente las necesidades de logro, en tanto que en otras (más tradicionales) han triunfado las necesidades de afiliación⁴

Em Filosofia, a definição de necessidade se revela em muitos sentidos desde os pontos de vista ontológico, metafísico e lógico. Está presente em filósofos pré-socráticos, Aristóteles e muitos outros que analisaram o sentido ou os sentidos de necessário e necessidade.

(...) É frequente em muitos filósofos passar da necessidade ideal à real e vice-versa. No primeiro caso, supõe-se que há uma razão que rege o universo. No segundo, que o rigoroso encadeamento causal pode exprimir-se em termos de necessidade ideal. Para evitar essas confusões, os escolásticos propuseram confrontar a noção de necessidade com outras noções modais (entendidas em sentido ontológico) e distinguir entre vários tipos de necessidade. No que diz respeito ao primeiro ponto, eles afirmaram que a necessidade inclui a possibilidade é contraditória com relação à contingência e é contrária à impossibilidade. No que se refere ao segundo ponto, propuseram várias distinções no conceito do necessário (definido como é e não pode ser). Em primeiro lugar, há a necessidade lógica, física e a metafísica. Em segundo lugar, há a necessidade absoluta e a necessidade relativa, condicionada ou hipotética. Em terceiro lugar, há a necessidade coativa e a necessidade teleológica. Por fim, há a necessidade determinada pelo próprio princípio de que o necessário deriva: da forma, da matéria etc. Estabelece-se com isso uma graduação entre formas de necessidade que vão do absoluto ao mais condicionado, e que permitem, inclusive, compreender a necessidade

³ E.Hollander: Principios y métodos de psicología social, Amorrortu, Buenos Aires, 1971, pág.103, siguiendo el clásico esquema de A. Maslow: en Motivación y personalidad; Arco, Buenos Aires, 1967 In: Del Campo; Marsal; Garmendia, 1976.

⁴ cfr. D.C. MaClelland: La sociedad sociedad ambiciosa, Guadarrama, Madrid, s.f.) In: Del Campo; Marsal; Garmendia, 1976).

condicionada como uma atenuação absoluta (Dicionário de Filosofia, tomo III (H-P),).

Para nos acercarmos das necessidades humanas como conceito teorizado por Marx, nos valem de Heller (1978) que faz uma análise deste conceito tratado pelo filósofo em seus escritos de “Grundrisse” e “O Capital”.

Nestes termos, considerados os desejos, as aspirações, as necessidades históricas dos homens, são estes que fazem acontecer a própria história. História que não se faz por conta própria, mas a partir destas necessidades. A questão é saber quais necessidades vêm sendo priorizadas e quem toma nas mãos os rumos da história. Se entendemos que a sociedade é dividida em classes e uma classe se coloca como dominante, obviamente as necessidades garantidas são de uma determinada classe e não de outra. Nesta perspectiva, a classe subalterna não possui necessidades, mas obrigações de produzir para garantir as necessidades da classe dominante que se renovam, bem como suas riquezas.

Heller (1978) em suas interpretações sobre os escritos de Marx, indica-nos que o mesmo não define ou conceitua a ideia de necessidades nem mesmo a descreve. Segundo a autora, Marx coloca que a produção de mais-valia satisfaz uma necessidade. A necessidade de valorização do capital. Esta se reparte sempre em virtude da divisão do trabalho:

(...) el lugar ocupado en el seno de la división del trabajo determina la estructura de la necesidad o al menos sus límites. Los tipos de necesidad se configuran según los objetos a que están dirigidos, es decir objetos que comportan actividades. La distribución marxiana más general considera en este sentido bienes “materiales” y “espirituales”, pero se habla también de la necesidad política, de la necesidad de vida social, de la necesidad del trabajo (de actividad). (...) Marx considera la reducción de las necesidades “humanas” a necesidades de contenido social – incluso las de naturaleza biopsicológica – como un producto de la sociedad capitalista (HELLER, 1978, p. 23, 28-29).

A autora afirma ainda que a satisfação da necessidade material não é o fundamental para o homem e, nesse sentido, indica a dimensão das necessidades de acordo com a contextualização destas. Ou seja, dentre os diferentes tipos de necessidade: naturais, necessárias, radicais etc. toda sociedade fundada na divisão social do trabalho reproduz os conjuntos econômicos específicos de necessidades em necessidades necessárias X necessidades de luxo/ostentação. Por isso, somente na sociedade dos “produtores associados”, indicada por Marx como superação do sistema do capital, será possível a extinção das necessidades de luxo porque somente existirão necessidades necessárias.

En opinión de Marx, la reducción del concepto de necesidad a la necesidad económica constituye una expresión de *alienación* (capitalista) de las necesidades, en una sociedad en la cual el fin de la producción no es la satisfacción de las necesidades, sino la valorización del capital, en la que el sistema de necesidades está basado en mercado, bajo la forma de demanda solvente (HELLER, 1978, p.24-25).

Por isso, segundo a autora, as “categorias marxianas”⁵ de necessidade não são em geral, categorias econômicas. Ao contrário, encontramos uma tendência a considerar os conceitos de necessidade como categorias extra-econômicas e histórico-filosóficas; quer dizer, categorias antropológicas de valor não suscetíveis de definição dentro do sistema econômico. Os tipos de necessidade se configuram segundo os objetos ao que estão dirigidos, objetos que comportam atividades.

Os fatores objetivos que originarão a consciência de classe dependem do desenvolvimento de auto-consciência que garanta a consciência da necessidade de desalienação.

(...) esta consciencia (el conjunto de las necesidades radicales) trasciende al capitalismo en su ser y a través de su desarrollo hace imposible que la base de la producción continúe siendo capitalista. La necesidad de resolver la antinomia y la acción correspondiente se constituye, en consecuencia, en el deber colectivo, en la “consciencia clara” (HELLER, 1978, p.113).

Referindo-nos à relação desta consciência a prática pedagógica na educação infantil, poderíamos encaminhar uma reflexão: a intenção do desenvolvimento do processo de auto-consciência para a consciência de classe provocada nas crianças cria uma contradição diante do entendimento da mesma como sujeito social. Ou seja, na medida em que fazemos projeções de futuro com possibilidade de criação desta consciência e, por isso, ao projetarmos a “consciência clara” como algo para o futuro, desconsideramos a existência da criança como sujeito social em sua condição de infante. Ao mesmo tempo, a impossibilidade de cumprimento das necessidades radicais no sistema capitalista, cria a necessidade desta contradição. Isto nos leva a questionamentos: tratar a criança como projeção do futuro (no sistema organizativo social atual) seria uma necessidade diante da impossibilidade de garantir as necessidades radicais das crianças desta geração no sistema capitalista? Com a superação deste sistema as futuras gerações de infâncias estarão submetidas a outras necessidades? É inevitável a projeção de futuro quando tratamos da infância no sistema capitalista?

⁵ Forma como a autora se refere às categorias apontadas por Marx.

Entendemos que reconhecer a criança como sujeito social no sistema em que vivemos não significa ignorar a urgência de um projeto de futuro para as novas gerações. Ao contrário, a projeção de futuro quando tratamos da infância – ainda que reconhecida como sujeito social independentemente do “título/condição” de adulto – se configura também como uma necessidade quando visamos à possibilidade de construção de outra sociedade.

As relações de poder não devem ser ignoradas (Mc LAREN, 2000, p. 133) e a superação destas é objeto de projeção quando se tem no presente o exercício crítico, reflexivo e atuante diante das injustiças sociais que marcam a conjuntura mundialmente. Destacamos que tratamos de justiça social nos termos de Mc Laren (2000), quando esta é um objetivo que precisa ser situado histórico, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais numa perspectiva emancipatória.

Uma perspectiva emancipatória dos sujeitos sugere uma sociedade organizada pelos “produtores associados” como diria Mészáros (2008) nos termos de Marx e, por isso, um projeto educativo com base no respeito à individualidade, a diversidade situa-se a partir do ponto de vista do outro concreto mas também do outro generalizado, do sujeito coletivo. Aqui marcamos a diferença quando tomamos a defesa da infância como sujeito do hoje, parte integrante de um contexto social, econômico, histórico a ser superado. Deste modo, cabe a contradição apresentada anteriormente como exercício reflexivo: o “reconhecimento da criança como sujeito social” e a “não projeção de futuro” são incompatíveis quando as relações com estes “pequenos” se dão através de uma educação com bases ideológicas sustentadas na lógica do capital. A projeção de futuro toma corpo como processo de desenvolvimento da auto-consciência numa perspectiva emancipatória, como dito anteriormente, tendo em vista a organização de uma sociedade dos “produtores associados.”

Retomamos a idéia da “consciência clara” desde Marx, interpretada por Heller e ressaltamos que esta não é a consciência empírica da classe trabalhadora.

Es la simple consciencia de la alienación, el reconocimiento de que las relaciones sociales están estrañadas y en general la necesidad de crear relaciones no alienadas (...) Hasta el momento la historia no ha dado respuesta a la pregunta de si la sociedad capitalista produce realmente esa “consciencia clara” (HELLER, 1978, p.13).

Em função desta reflexão, mais indagações nos são despertadas: Que consciência buscamos despertar nas crianças? Qual a relação do desenvolvimento da chamada

“consciência clara” com as necessidades das crianças frente ao currículo? O que nos diz a palavra consciência? O que seria o processo de conscientização?

Entendendo a importância e implicação da palavra-conceito conscientização, recorremos a Paulo Freire (1979) e este nos alerta que os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada e é precisamente isso que, segundo o autor, é a “práxis humana”. Ou seja, a unidade indissociável entre ação e reflexão sobre o mundo no qual estamos inseridos.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (...) a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato-ação reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Com base na possibilidade de os sujeitos serem fazedores da história, o que implica a autoria, o autor nos revela que ao constituir-se como elemento impulsionador da transformação, a conscientização se configura como compromisso histórico e utópico. Nos sentidos de Marx e Guevara, que alimentaram tais princípios com base na possibilidade de mudança da realidade, Freire nos alerta que esta possibilidade só se efetiva quando se enxerga a necessidade desta mudança, ou seja, quando o sujeito não é exclusivamente adaptável, mas observador reflexivo e crítico atuante desta realidade. Nestes termos, define conscientização da seguinte maneira:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade, por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? (...) a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p.16-17).

Esta posição diante e com o mundo nos remete à inserção dos sujeitos no mundo não somente como receptores, mas também como criadores, produtores de cultura como nos dirá Eagleton (2005) e o próprio Freire (1979). Fundados nestas reflexões, podemos avançar ainda em outras indagações: em benefício de quem e do que vem se realizando a educação? Ou ainda: contra o que ou quem? Para quê/quem serve o discurso pedagógico? Para

quê/quem serve a escolaridade? *preguntamos y continuaremos preguntando ¿con qué instrumentos se cuenta para educar la consciencia de clase de los niños proletarios?* (BENJAMIN, 1974, p.87).

O fato é que a educação não acontece de forma neutra diante da realidade social e este reconhecimento é um passo para avançar contrariamente a perspectivas que anulam e submetem os sujeitos. *Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente* (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Tomamos como realidade as crianças que estão nas escolas públicas infantis do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Estas são crianças das camadas populares e demarcam em suas ações cotidianas sua condição de vida da qual, em grande maioria, compartilham com suas professoras. Contraditoriamente, a maior parte das professoras assume como atendimento às necessidades das infâncias que ali estão as “necessidades” dadas por uma cultura dominante como material a ser reproduzido, como cultura a ser transmitida, porque obedecem à oficialidade dada ao currículo e esta, por sua vez, atende às necessidades da minoria dominante. Isto é, orientações do Estado para o currículo⁶. Nesta perspectiva, as práticas não apresentam significado nem sentido e são realizadas como tarefa alienada e alienante. Entretanto, considerando a heterogenidade na formação e, portanto, na atuação destes profissionais, encontramos na mesma rede de ensino, profissionais que pensam/refletem suas práticas e a relação destas com uma aprendizagem significativa para as crianças considerando suas necessidades reais e, por isso, subvertem o quadro apresentado desde a oficialidade. As crianças revelam suas necessidades frente ao currículo e o olhar atento bem como a escuta sensível destes profissionais alimentam construções que, em nosso entendimento, revelam ações curriculares compartilhadas entre adultos e crianças. Para tal nos referenciamos em autores como Freinet (1999), Arroyo (2007), Sarmiento (2005) e Silva (2007) que têm seus estudos fundados em iniciativas de reconhecimento de autoria da infância no processo de formação.

Do mesmo modo, as crianças que freqüentam as escolas públicas de educação infantil valencianas, na Espanha, apresentam características e especificidades (marcadas pela

⁶ Vale destacar que, no Brasil, os municípios são responsáveis pelo atendimento das crianças de 0-5 anos de idade em creches e escolas de educação infantil. Esta obrigatoriedade na oferta não significa que este segmento escolar seja obrigatório. Ou seja, apesar da educação infantil não ser uma etapa da escolaridade obrigatória, o oferecimento desta por parte dos municípios é obrigatório. Outro dado importante se refere à construção curricular para educação infantil que se dão da seguinte forma: as orientações curriculares são feitas em nível nacional. Entretanto, cada município tem autonomia para construir seu próprio currículo com base no nacional bem como em outros documentos orientadores para construção do currículo e as especificidades locais.

grande diversidade cultural principalmente em função da imigração, pela luta por reconhecimento de uma cultura própria desde a língua etc.) que nos indicam aproximações nas aparentemente distintas realidades. A partir daí buscamos as afinidades nas práticas compartilhadas entre adultos e crianças como reação frente a desigualdades, a arbitrariedade e alienação dos sujeitos. A afinidade está dada a partir da relação com o currículo como projeto cultural comum (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e, portanto com suas práticas como instrumento de intervenção considerando as demandas e necessidades das crianças.

Supomos que a negação de uma cultura escolar que não se relaciona com a cultura a qual pertencem os sujeitos se constitui como ponto de encontro, de afinidade nas ações cotidianas das professoras de educação infantil tanto de Valencia como de Niterói. A dificuldade de aproximação entre as necessidades apresentadas pelas crianças, o crescimento do interesse no que se refere aos estudos e investigações que tomam a criança como sujeito social partícipe de seu processo de formação, nos indicam a emergência da revisão das bases que fundamentam os textos curriculares tendo em vista as orientações políticas, ideológicas, históricas, culturais e sociais deste currículo para a(s) infância(s).

Na história das relações entre adultos e menores, e face às condições de desigualdade sócio-econômica do nosso mundo, podemos encontrar “outras infâncias” vividas por sujeitos menores reais muito diferentes, as quais permitem o modelo de comparação perante as condições de socialização bastante menos favoráveis (GIMENO SACRISTÁN, 2003 p.101).

Entretanto, ao mesmo tempo estas ações se deparam com a contradição na medida em que sabemos que são criados modelos – tanto de cultura como de sujeito – que indicam especialmente através da institucionalização, quais serão as práticas a serem referenciadas socialmente. Podemos afirmar que uma cultura escolar que está embasada numa cultura legitimada socialmente, cria um modelo de aluno, de sujeito social e vice-versa. Existe uma tensão entre esta narrativa que as escolas têm buscado instaurar nos estudantes por meio de práticas pedagógicas normativas e as narrativas não-lineares que eles “vivenciam” no mundo fora da escola (McLAREN, 2000, p.148).

Com estas reflexões nos aproximamos de outras questões que ajudam a encaminhar as idéias deste trabalho: Necessidade e Cultura são conceitos que se entrelaçam? Avancemos na definição de necessidades desde Agnes Heller para em outro momento, retomarmos esta questão.

Ainda sobre as necessidades...

A partir da perspectiva apresentada por Heller (1978) do que seriam as necessidades humanas em Marx, recordamos algumas definições em que o termo “necessidade” se apresenta e que consideramos pertinentes destacar lembrando que estas se manifestam de acordo com a forma que se apresentam considerando o contexto histórico e social.

a) necessidade material:

La satisfacción de la necesidad material no constituye sólo la condición primera de la vida fundamental del hombre, el refinamiento de esas necesidades es asimismo un signo del “enriquecimiento” del hombre; sin embargo, también puede objetivarse una necesidad espiritual. (...) Marx considera la reducción de las necesidades “humanas” a necesidades de contenido social – incluso las de “naturaleza” biopsicológica – como un producto de la sociedad capitalista (HELLER, 1978, p.28-29).

b) necesidades necessárias:

Las “necesidades naturales” se refieren al mero mantenimiento de la vida humana (autoconservación) y son “naturalmente necesarias” simplemente porque sin su satisfacción el hombre no puede conservarse como ser natural. (...) las necesidades necesarias para el mantenimiento del hombre como ser natural también son sociales: los modos de satisfacción hacen social la necesidad misma.

Las necesidades “necesarias” son aquellas necesidades surgidas históricamente y no dirigidas a la mera supervivencia, en las cuales el elemento cultural, el moral y la costumbre son decisivos y cuya satisfacción es parte constitutiva de la vida “normal” de los hombres pertenientes a una determinada clase de una determinada sociedad. Denominamos “medio necesario para la supervivencia” en un determinado tiempo o para una determinada clase, a todo que sirve para la satisfacción de las necesidades (vitales) y de las “necesidades necesarias.”(...) las “necesidades necesarias” son aquellas necesidades siempre crecientes generadas mediante la producción material (HELLER, 1978, p.31, 34 e 35).

c) necessidades sociais:

Marx emplea el concepto “necesidades sociales” en varios sentidos. La interpretación de mayor relevancia (y frecuencia) es la necesidad “socialmente producida”. Las “necesidades socialmente producidas” son necesidades de hombres particulares. De esta determinación forman parte con frecuencia sólo las “necesidades no naturales”, otras veces la totalidad de las necesidades indiscriminadamente. En este último caso la “necesidad socialmente producida” es sinónimo de necesidad humana, donde “humana” no constituye una categoría de valor.

En otra acepción (...) la “necesidad social” constituye una categoría de valor positiva: es la necesidad del comunismo del “hombre socializado.”

En un tercer sentido de la “necesidad social” designa la media de las necesidades dirigidas a bienes materiales en una sociedad o clase.

“Necesidad social” entre comillas es expresión de las necesidades en forma de demanda efectiva; sin comillas indica aquellas necesidades que, aún refiriéndose a bienes materiales, no hallan expresión en la demanda efectiva. Para Marx la distinción sólo es relevante en relación con la clase obrera; por lo que atañe a las clases dominantes, necesidad material y demanda efectiva por lo menos coinciden; pero la mayoría de las veces la demanda efectiva

incluso excede la necesidad propiamente dicha (la “necesidad necesaria de las clases dominantes”). Para la clase obrera la discrepancia se plantea entre “necesidad social”, manifestada en la forma de demanda efectiva, y necesidad social “verdadera”, dado que esta última no sólo supera cuantitativamente a la primera, sino que contiene también necesidades concretas de distinto tipo. En El Capital Marx dice: “... las “necesidades sociales”, es decir, lo que regula el principio de la demanda, se halla esencialmente condicionado por la relación de las distintas clases entre sí por su respectiva posición económica [Marx. El Capital. Vol III, p. 185] (HELLER, 1978, p.80-81).

d) necesidades reais:

Se trata más bien de que las verdaderas necesidades sociales representan las necesidades auténticas, totalmente conscientes, mientras que las “sociales”, que emergen en el mercado, señalan las posibilidades de satisfacción de las primeras en una determinada sociedad.

La “necesidad social” referida a la demanda es por tanto mera apariencia que no expresa las necesidades sociales “reales” de la clase obrera, e incluso las “transfigura” en su contrario.

¿Pero cuáles son esas necesidades sociales reales? El contenido de esta categoría corresponde esencialmente en Marx al contenido empírico o sociológico de las necesidades necesarias. Pero que, queremos evidenciarlo, constituye una media, y precisamente la media de las necesidades individuales (desarrolladas históricamente, transmitidas en los usos y dotadas de componentes morales) (HELLER, 1978, p.82).

e) necesidades radicais:

Al límite de la alienación capitalista despiertan en las masas – sobre todo en el proletariado – necesidades (denominadas necesidades radicales) que encarnan ese deber y que por naturaleza tienen a trascender al capitalismo – y precisamente en la dirección del comunismo. La otra vía estriba en la transformación del deber en necesidad causal.

¿Pero qué papel corresponde en esta concepción a las “necesidades radicales”? En el contexto ya citado Marx, refiriéndose a ello, escribe: “Conforme disminuye progresivamente el número de magnates capitalistas (...) crece la masa de la miseria, de la opresión, del esclavizamiento, de la degeneración, de la explotación; pero crece también la rebeldía de la clase obrera, cada vez más numerosa y más disciplinada, más unida y más organizada por el mecanismo del mismo proceso capitalista de producción” (Marx. El Capital. Vol I, p.648). Se lean como se lean, en esos pasajes aparece claramente formulada la teoría de la pauperización absoluta (la miseria crece con el desarrollo del capitalismo). Al mismo tiempo emerge también en ellos el motivo de las “necesidades radicales” (HELLER, 1978, p.87 e 93). Ou seja, a conscientização que trataremos mais adiante.

Identificar diferentes tipos de necessidades a partir da leitura de Heller (1978) nos parece relevante contribuição na medida em que percebemos as crianças de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural. Tais necessidades revelam-se no cotidiano da escola de educação infantil e indicam possibilidades de intervenção e autoria no currículo desta etapa da escolaridade. A relação, portanto, com a cultura, se dá na medida em que compreendemos ser o currículo (dentre outras definições) uma seleção cultural de conhecimentos. Seleção que é explícita e implícita ao mesmo tempo. A cultura, ou melhor, as culturas, como

instrumento(s) simultaneamente reprodutor(es) e criador(es), faz(em) do currículo terreno fértil para necessidades, “invenções” em disputa num projeto de sociedade.

Desse modo, é-nos evidente a forma como o conceito de necessidades (HELLER, 1978) indica sua relação com o conceito de cultura (EAGLETON, 2005, FREIRE, 1979), cultura da infância (SARMENTO, 2005/2008, MÜLLER, 2006, DELGADO, 2006) bem como sua articulação com os conceitos de currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, GOODSON, 1995) e infância (GIMENO SACRISTÁN, 2003, ARIÉS, 2006, SARMENTO, MOSS, 2002, SIROTA, 2001).

As necessidades das crianças frente ao currículo: fundamentos e experiências de emancipação

Consideramos que experiências de inovação como instrumentos de emancipação dos sujeitos (adultos e crianças) vêm se realizando nas escolas de educação infantil como ação pedagógica cotidiana. Deste modo, nosso papel é *evidenciar características de uma cultura profissional em torno do currículo, pouco divulgadas, pouco teorizadas* (XAVIER, 2006, p.60).

Assim como os autores DAHLBERG, MOSS e PENCE (2005) que tratam de *la institución para la primera infancia como foro de la sociedad civil* e apresentam como exemplo a experiência registrada por Malaguzzi nas escolas de educação infantil em Reggio Emília – Itália, acreditamos que estas instituições apresentam-se como espaços instituídos que podem ser ocupados por movimentos instituintes. Ou seja, uma dimensão do instituído pode ser questionada e provocada numa perspectiva de mudança desta dimensão de modo que o que se caracteriza como currículo oculto faz-se explícito, constituindo-se em um movimento instituinte. *A produção de idéias para além das restrições institucionais imediatas da superestrutura legal e política age como um propulsor poderoso sobre a superestrutura, que, por sua vez, afeta dinamicamente as funções materiais da vida social* (MÉSZÁROS, 2008, p. 164).

Os movimentos populares e a exigência destes diante das necessidades de atendimento de seus direitos indicam uma inserção que permite a elaboração e participação dos sujeitos em outra direção, que não a de subserviência, nem conformismo diante do estabelecido. Mencionamos a experiência de Reggio Emília através destes autores por entendermos que tal experiência, desde sua constituição inicial se dá através do desejo de atender às necessidades de uma população e da participação ativa dos sujeitos num

movimento instituinte, cobra do poder público o reconhecimento como instituído. Por isso, torna-se referência internacional no que se refere não somente às práticas pedagógicas com crianças em idade pré-escolar, mas como indicativo de mudança de concepção de infância, de criança, de intervenção curricular e participação popular.

A experiência de Reggio Emilia pode-se explicar em seu enraizamento na cidade, na solidariedade ativa de cidadãos, famílias, como co-protagonistas de um projeto educativo cultural. Num tempo de pós-guerra (1946), uma comunidade se organiza no Norte da Itália disposta a construir e gestar uma escola para crianças. Gente da camada popular (campesinos e operários) que viam na escola a possibilidade de reverter o quadro de destruição marcado por esta época. De início, se tratavam de sobreviventes. Com o passar dos anos, outras escolas foram organizadas e gerenciadas pelo povo nos bairros mais pobres.

A dificuldade de uma gestão, considerando uma realidade difícil e, também, os conflitos característicos de uma auto-gestão, fez com que algumas escolas não resistissem. As que resistiram lutavam com um novo objetivo: fazer destas escolas responsáveis do poder público através da gestão municipal considerando a importância da participação/intervenção popular.

As mulheres da classe trabalhadora possuem grande representatividade nas lutas pela existência e manutenção destas escolas. A participação das famílias na construção das escolas marcava a exigência destas no que se refere a uma educação que atendesse as reais demandas e necessidades daquelas crianças. Malaguzzi (1993) diz que aparecia uma questão a ser tratada como teoria: a necessidade de crer nas crianças como sujeitos.

Todos teriam de (re)aprender as formas de conduzir a educação. O não saber se constitui, neste momento, como precursor de invenções, criações e experimentações educativas. Neste sentido, a base do pensamento que orientaria o trabalho educativo seria: *las cosas de los niños y para los niños se aprenden sólo de los niños* (MALAGUZZI, 1993, p. 28).

Sabemos que a experiência de Reggio Emilia não se restringe a esta localidade enquanto forma de intervenção e participação política dos sujeitos que compõem a escola de educação infantil (adultos e crianças). Compreendendo a necessidade de investigação e divulgação de iniciativas que reivindiquem um projeto de emancipação dos sujeitos, buscamos uma experiência brasileira e outra espanhola no que se refere à utilização da

escola como contexto de decisão-ação, lugar comum onde *reflexões sobre problemas inseparavelmente empíricos e teóricos, fundamentais aos educadores, pois suas práticas repousam nessas relações de pensar-agir-pensar, principalmente situando o currículo como cerne de sua atuação profissional* (XAVIER, 2006, p.59) se configuram como ação de autoria e emancipação.

Para tal, nos orientamos a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, tomando fundamentos da pesquisa participante com aspectos etnográficos e contribuições desde a Sociologia da Infância como proposta de inserção no mundo infantil e sua relação com o mundo adulto e percebemos que o movimento de aprendizagem, atividade intelectual e mobilizadora que pode considerar-se global, universal. Fizemos uso da observação, registro (caderno de campo, fotos, vídeos), conversa com finalidade para coletarmos o máximo de informações referentes à proposta de trabalho.

Trata-se de uma combinação entre o sujeito aprendente e o sujeito ensinante. Ambos, complementam-se porque não há como produzir saber no outro visto que a atividade intelectual é interna, mas há como motivar o desejo por esta atividade intelectual através de dispositivos universais – as práticas. Do mesmo modo que as situações de aprendizagem, as situações de ensino se constituem como formas próprias de ensinar. Sendo assim, ensinar e aprender fazem dos professores e dos alunos universais em seus ofícios. Intervir, produzir e propor também são ações que podemos apontar como indicadores da condição de universais. As formas de garantir determinadas práticas (com base em determinados princípios, orientações) também podem ser interpretadas como ações globalizadoras.

A autoria compartilhada no currículo da educação infantil se efetiva no momento em que adulto-professor e criança-aluno, em seus ofícios, combinam-se numa relação de aprendizado mútuo, nos termos de Freire e Freinet, como forma de emancipação dos sujeitos. O adulto, profissional da educação consciente de seu fazer como ação política compreende que *el problema pedagógico (...) nos sitúa en el mismo centro de la complejidad social* (FREINET, 1999, p. 31) e que *a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes* (FREIRE, 1987, p.46). É neste sentido que valemo-nos da incompletude das reflexões como instrumento motivador para a continuidade, como exercício da práxis na educação infantil, práxis de autoria curricular compartilhada como projeto cultural de emancipação dos sujeitos de forma

globalizada, numa rede de ruptura com a lógica do capital. Este, como diria, Gimeno Sacristán (2005) seria o novo horizonte para o moderno princípio de “educar para a vida”.

Referências Bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo (2009). Introdução à substância da crise. In: MÉSZÁROS, Istvan (2009). *A crise do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo.

ARROYO, Miguel (2008). A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância. Educação e práticas sociais*. Petrópolis: RJ, Vozes.

_____ (2009). *Los colectivos depauperados repolitizan los Curricula*. Prelo.

AULETE, Caldas (2009). *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.

EAGLETON, Terry (2005). *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp.

BENJAMIN, Walter (1974). Programa de un teatro infantil proletario (1928). In: *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Trad. Juan J. Thomas. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Trad.: Albino Santos. Colección Biblioteca de Infantil, Série Teoría y sociología de la educación. Barcelona: GRAÓ.

DELGADO, Ana Cristina Coll (2006). Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n.1, PP.82-102, jan/jun.

FREINET, Célestin (1999). *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común; Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1998). *Educação e Mudança*. 22ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes.

_____ e SHOR, Ira. (1987) *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

GEERTZ, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

GIMENO SACRISTÁN, José (2003). *O aluno como invenção*. Trad. Fernando Ferreira Alves. Porto: Editora Porto.

_____. (2002) *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

HELLER, Agnes (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.

LÖWY, Michael (2005). *Walter Benjamin: avisos de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Editorial Boitempo.

MALAGUZZI, Loris (1993). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Trad. Alfredo Hoyuellos. Barcelona: Ediciones Octatero, Associació de Mestres Rosa Sensat.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de València.

MCLAREN, Peter (2000). *Multiculturalismo crítico*. Trad.: Bebel Orofino Schaefer. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

MÉSZÁROS, István (2008). *Filosofia, Ideologia e ciência social*. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo.

_____. (2009) *A crise do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo.

MOSS, Peter (2002). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.

MÜLLER, Fernanda (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, p.553-573, maio/ago.

SANTOS, Washington (1978). *Vocabulário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora RIO.

SARMENTO, Manoel (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manoel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: RJ, Vozes.

SILVA, Carla Andrea Lima da (2007). *Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

XAVIER, G. R. *Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares*. In: NAJJAR, J. e CAMARGO, S. (orgs). Educação se faz (na) política. Série Práxis Educativa, nº 6. Niterói: EDUFF, 2006.