

UEM

---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM  
EDUCAÇÃO

JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE

AS TECITURAS DA INFÂNCIA: ALINHAVOS E  
DESALINHAVOS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
CURRICULARES BRASILEIRAS E OS IMPERATIVOS DO  
BANCO MUNDIAL

JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE

MARINGÁ

2021

---

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**AS TECITURAS DA INFÂNCIA: ALINHAVOS E  
DESALINHAVOS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
CURRICULARES BRASILEIRAS E OS IMPERATIVOS DO  
BANCO MUNDIAL**

**JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS TECITURAS DA INFÂNCIA: ALINHAVOS E DESALINHAVOS  
ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES BRASILEIRAS E  
OS IMPERATIVOS DO BANCO MUNDIAL**

Dissertação apresentada por Juliana Macedo Balthazar Jorge, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Vânia de Fátima Matias de Souza

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J82t

Jorge, Juliana Macedo Balthazar

As tecituras da infância : alinhavos e desalinhavos entre as políticas educacionais curriculares brasileiras e os imperativos do Banco Mundial / Juliana Macedo Balthazar Jorge. -- Maringá, PR, 2021.

183 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação infantil. 2. Políticas educacionais - Brasil - Infância. 3. Banco Mundial - Políticas educacionais. I. Souza, Vânia de Fátima Matias de , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379

JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE

**AS TECITURAS DA INFÂNCIA: ALINHAVOS E DESALINHAVOS  
ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES BRASILEIRAS E  
OS IMPERATIVOS DO BANCO MUNDIAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia, de Fátima Matias de Souza  
(Orientador) – UEM

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR –  
Paranavaí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Mara de Barros Lara – UEM

05 de abril de 2021

Dedico este trabalho a quem conduziu meus primeiros passos e me incentivou por uma vida inteira. Mãe, sua presença reverbera para sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

O tempo foi de dedicação ao conhecimento. Tempo de crescimento da biografia e da bibliografia. Biografia que compreendia a importância de estar em família e, ao mesmo tempo, abdicar disso para me tornar um ser que pesquisa e amplia a bibliografia. Entre a história vivida e a história escrita, agradeço à família por compreender o compartilhamento do tempo entre os dois compromissos de vida. Aos meus filhos todo amor do mundo e ao meu marido o respeito por ter, desde o início, compreendido essa busca incessante por me humanizar com o que há de mais elaborado culturalmente e, assim, fazer-me um ser pensante.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá que me oportunizaram o acesso ao conhecimento. Destaco, especialmente, a orientação da professora Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza na condução da pesquisa e a habilidade para compreender e respeitar o tempo de cada um. Aos professores Dr. Adão Aparecido Molina e Dra. Ângela Mara de Barros Lara meus agradecimentos por disporem de seu tempo e compartilharem seus conhecimentos para que eu aprimorasse minha formação.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar. **AS TECITURAS DA INFÂNCIA: ALINHAVOS E DESALINHAVOS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES BRASILEIRAS E OS IMPERATIVOS DO BANCO MUNDIAL.** 183 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2021.

## RESUMO

Nesta dissertação, com foco nos ideários neoliberais propagados pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, definiu-se como objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos entre os imperativos sobre o capital humano referendados para a primeira infância pelo Banco Mundial e as propositivas contidas nos referenciais curriculares do Centro-Sul brasileiro. Analisaram-se quatro documentos do Banco Mundial, dos quais *Desenvolvimento da primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola e Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil* referem-se à educação brasileira; *A primeira infância conta: um guia de programação sobre os cuidados na primeira infância para o desenvolvimento* e *Aprendendo a realizar a promessa da educação* têm abrangência mundial. Foram analisados também os referenciais curriculares do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, tendo como orientação os princípios do materialismo histórico-dialético, definiram-se as categorias gerais para se compreender a realidade social que permeia as políticas curriculares. O estudo do estado do conhecimento revelou quatro categorias específicas que sustentam os pressupostos do Banco Mundial: “aprender a aprender”, “desenvolvimento de habilidades”, “focalização” e “capital humano”. Os resultados da pesquisa apontaram alinhavos entre os imperativos do Banco Mundial e as propositivas contidas nos referenciais curriculares estaduais do Centro-Sul, nos quais se destaca a intensidade com que o ideário “aprender a aprender”, relacionado à pedagogia das competências, é enunciado. Tal alinhamento não se coaduna com os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, os quais são opostos aos recomendados pelo Banco Mundial: em vez de propugnar uma formação por competências, conforme os ditames neoliberais para o mercado, defende-se que a formação humana ocorra pela transmissão dos conhecimentos objetivos produzidos pela humanidade no decorrer da historicidade. Conclui-se que as políticas curriculares estaduais se alinham aos pressupostos do capital humano e correspondem a políticas compensatórias. Além disso, destaca-se que desvelar esses meandros permitiu progredir na compreensão social do problema.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Banco Mundial; Referenciais Curriculares do Centro-Sul; Políticas Educacionais para a infância.



JORGE, Juliana Macedo Balthazar. **CHILDREN'S WEAVINGS: alignments AND misalignment BETWEEN BRAZILIAN CURRICULAR EDUCATIONAL POLICIES AND THE WORLD BANK IMPERATIVES.** 183 f.. Dissertation – State University of Maringá. Supervisor: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2021.

## ABSTRACT

We evaluated how connected the neoliberal ideas propagated by international organizations are to developing countries' early childhood education policies. The objective was to verify the proximities and distances between the imperatives on human capital endorsed for early childhood education by the World Bank with the Brazilian Center-South curriculum references proposes. We compared four World Bank reports about the world and Brazilian education with three Brazilian federal states curriculum references, i. e., Paraná, Santa Catarina, and the Rio Grande do Sul. The World Bank reports are: Early child development – a focus on the impact of preschools, Early child education: making programs work for Brazil's most important generation and Learning to realize education's promise. Guided by historical-dialectical materialism, we defined the general categories - totality, reproduction, and hegemony - to understand the social reality that permeates the curricular policies through documental and qualitative bibliographic research. The state of knowledge revealed four specific categories that support the World Bank's assumptions: learning to learn, skills development, focusing, and human capital. The results showed distinct alignments between the World Bank's imperatives and the Center-South federal states' curricular references. Both documentations highlight the "learning to learn" idea based on the pedagogy of competencies. However, the foundations of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy are opposed to those recommended by the World Bank. The World Bank advocates the competencies according to the neoliberal dictates for the market. The curriculum references support that human training occurs through the transmission of objective knowledge produced by humanity in its historicity. The curricular policies are aligned with the assumptions of human capital and correspond to compensatory policies. Besides, these intricacies allowed progress in the social understanding of the problem.

**Key words:** Early childhood education, World Bank, Brazilian federal states curriculum references, Early childhood education policies.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola, por quartis de renda domiciliar per capita - Brasil. ....	75
Gráfico 2: Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola, por renda - Brasil. ....	76
Gráfico 3: Quantidade de artigos por ano de publicação. ....	97
Gráfico 4: Principais temáticas encontradas nos artigos. ....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos do Banco Mundial.....	30
Quadro 2: Documentos Curriculares Nacionais.....	31
Quadro 3: Documentos Curriculares Nacionais pós Constituição Federal de 1988.....	83
Quadro 4: Quantidade de produções acadêmicas encontradas na pesquisa estado do conhecimento. ....	95
Quadro 5: Produções acadêmicas sem consonância com os critérios de análise. ....	96
Quadro 6: Artigos sobre “Banco Mundial” e “Educação Infantil”. ....	99
Quadro 7: Artigos sobre “Banco Mundial” “Organismos internacionais”, “Organizações multilaterais” e “Educação Infantil”. ....	100
Quadro 8: Conceitos imperantes do documento: A primeira infância conta: um guia de programação sobre cuidados na primeira infância para o desenvolvimento .....	109
Quadro 9: Conceitos imperantes do documento: Desenvolvimento da Primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola. ....	115
Quadro 10: Conceitos imperantes do documento: Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. ....	118
Quadro 11: Conceitos imperantes do documento: Aprendendo a realizar a promessa da educação.....	123
Quadro 12: Organizador curricular RCG. ....	150
Quadro 13: Organizador curricular RCP.....	153
Quadro 14: Organizador curricular da BNCC. ....	158
Quadro 15: Organizador curricular do RCP.....	159

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia – Crianças Kaxinawá tomam banho no rio Jordão. ....	37
Figura 2: Ilustração. ....	55
Figura 3: Fotografia - Crianças Kaxinawá na aldeia Água Viva, estado do Acre. .....	85
Figura 4: Imperativos do Banco Mundial para a primeira infância. ....	126
Figura 5 : Fotografia - Criança Pataxó.....	136
Figura 6: Cronograma MEC, CONSED e UNDIME. ....	139
Figura 7: Fluxograma de processo de (re)elaboração curricular. ....	140
Figura 8: Código Objetivos de Aprendizagens RCG.....	149

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo  
AMEPPE – Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler  
BID – Banco de Desenvolvimento Interamericano  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAQ – Custo Aluno Qualidade  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COEDI – Coordenação-geral da Educação Infantil  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DF – Distrito Federal  
DI – Desenvolvimento Infantil  
DPI – Desenvolvimento para a Primeira Infância  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EI – Educação Infantil  
EUA – Estados Unidos da América  
FECAM – Federação Catarinense de Municípios  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.  
G7 – Grupo dos 7  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum Curricular  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
OMEPE – Organização Mundial para a Educação Pré-escolar  
ONG – Organização não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento  
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira  
RCG – Referencial Curricular Gaúcho  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RCP – Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.  
RJ – Rio de Janeiro  
SC – Santa Catarina  
SED – Secretaria de Estado da Educação  
UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	TECENDO A PESQUISA: BASES METODOLÓGICAS .....	26
2.1	Critérios de seleção dos documentos .....	29
2.2	Critérios de análise.....	32
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL.....	37
3.1	Políticas sociais para a infância no brasil: a ênfase na pobreza .....	38
3.2	Políticas educacionais para a infância a partir da constituição federal de 1988.....	50
	3.2.1 Documentos curriculares nacionais para a educação infantil: a ênfase no “aprender a aprender” .....	62
4	EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITIVAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO PANORAMA DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL. ....	85
4.1	As perspectivas sobre o desenvolvimento humano na sociedade capitalista.....	86
4.2	A educação infantil e o banco mundial: o estado do conhecimento da produção acadêmica.....	91
4.3	Recomendações do banco mundial para a primeira infância: desenvolvendo o capital humano .....	104
	4.3.1 A primeira infância conta: um guia de programação sobre cuidados na primeira infância para o desenvolvimento .....	107
	4.3.2 Desenvolvimento da primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola e Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil. ....	113
	4.3.3 Aprendendo a realizar a promessa da educação.....	121
4.4	BNCC: campo de contradições e disputas quanto ao desenvolvimento humano.....	127
5	DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS DA REGIÃO SUL: A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ....	136
5.1	Trajetória e propositivas dos documentos curriculares estaduais. ....	137

5.2	Currículo e formação humana: o que dizem os documentos da região sul?.....	142
5.2.1	Currículo Base da Educação infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense .....	143
5.2.2	Referencial Curricular Gaúcho (RCG) .....	146
5.2.3	Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP).....	150
5.3	Políticas curriculares: adaptação ou formação cultural na infância? ...	154
6	CONCLUSÃO .....	166
	REFERÊNCIAS .....	169



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa trouxe à cena análises e discussões derivadas de inquietudes que permeiam os documentos curriculares para a infância brasileira e, como ações propositivas postas nos modelos normativos estabelecidos nos documentos basilares que constituem a ação cotidiana a ser desenvolvida no dia a dia da educação infantil, repercutem nas práticas pedagógicas. O intento foi observar os referenciais curriculares do Centro-sul<sup>1</sup> brasileiro para a educação infantil, cujas leituras iniciais suscitaram como ponto de partida da reflexão as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da reforma do Estado na década de 1990.

Considerando a reforma decorrida dos anos de 1990, constata-se que, nas políticas educacionais, é necessário que a formação das crianças seja para o presente e não somente para o *vir a ser*, para a preparação do futuro cidadão. Com essa propositiva, considera-se necessário desvelar o cerne do assunto de interesse, afinal, o contato com a infância, enquanto professora de educação infantil, deu origem ao entusiasmo com suas tramas, ou seja, com a forma como as crianças se integram ao mundo, suas curiosidades, suas descobertas e possibilidades de apropriação de conhecimentos.

Analisar como as tramas que tecem a infância aparecem nos documentos que definem as políticas públicas para a educação infantil representa envolver-se com a perspectiva de desenvolvimento humano que se sobrepõe à criança. Para isso, em um primeiro momento, foi necessário resgatar como a infância se configurou no decorrer da história, observar seus parâmetros econômicos e sociais, pois, ao mesmo tempo em que ela se modifica ao longo do tempo, permanece como categoria social (QVORTRUP, 2010).

Esse compasso de compreensão das políticas públicas para a educação das crianças exige a contextualização histórica da infância nos diversos cenários da sociedade. Ou seja, as representações sobre a infância relacionam-se com o

---

<sup>1</sup>Denominação criada pelas autoras para indicar os documentos curriculares estaduais elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular: Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações; Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil; Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

tempo-espaço em que estão inseridas e, por isso, é necessário situá-las no contexto dialético da sociedade.

A historicização da infância e da educação infantil são importantes para a análise dos contextos e dos textos das políticas públicas. Destacam-se, especialmente, os documentos das políticas educacionais atuais que expressam coesões entre as projeções internacionais e as propositivas nacionais, ou seja, expressam as interlocuções históricas que, permeadas por processos socioeconômicos, definem as orientações curriculares para infância. Assim, valer-se da historicidade para desvelar a realidade é uma necessidade.

Além de realizar um exercício exploratório sobre a infância, é preciso observar como seu conceito se atrela à totalidade da organização social e aos modos de produção dominantes em cada época. Para a análise da conjuntura contemporânea, abordam-se os modos de produção anteriores ao capitalismo<sup>2</sup> pois entende-se que o passado revela a circunstância recente.

No Ocidente, após a desintegração do Império Romano, findou-se o modo de produção escravagista (NETTO; BRAZ, 2012). O sistema de produção que caracterizou a Idade Média foi o feudal, baseado no cultivo e na pecuária e na submissão do vassalo ao suserano. Netto e Braz (2012) salientam que o dote da terra fundamentava a estrutura social polarizando os senhores e os servos. Nessas circunstâncias, a igreja católica detinha o poder por ser possuidora de vastidões de terras.

O modo de produção feudal desestruturou-se com a abertura das rotas comerciais para o Oriente, durante a qual a ênfase recaiu na atividade comercial e no rompimento com a base econômica feudal. Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, “dos grandes comerciantes, grupo social que nasce das entranhas da ordem feudal, surgirão os elementos que, a partir do século XVI, conformarão a classe que derrotará a feudalidade – e eles constituirão a burguesia” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 82).

Opondo-se, as duas formas de sociedade entravam em colisão: a feudal, que se distinguia pelo poder da Igreja, e a burguesa, que representava o poder

---

<sup>2</sup> “O capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica e se expandiu através da divisão internacional do trabalho” (CURY, 1986, P. 17).

da ciência, do conhecimento prático e filosófico. O “[...] conflito entre a ciência e a fé ficava cada vez mais radical à medida que a burguesia ia se consolidando como classe, até culminar com a supremacia da ciência no Século das Luzes” (GALUCH, 2013, p. 18). Nesse cenário, destaca-se a revolução burguesa de origem inglesa e a ascensão do capitalismo comercial<sup>3</sup>. O movimento burguês efetivou progressos que, juntamente com o desenvolvimento da maquinaria, perpetuaram mudanças históricas.

Na Idade Moderna, enfatizou-se a educação escolar e a necessidade de espaços específicos para a educação da infância. No entanto, aos filhos dos burgueses era reservada a educação universalista e moralista ministrada em internatos; em contrapartida, aos pobres, o trabalho era imposto desde infância (PINTO, 1997). Nessas circunstâncias, a educação das crianças até os seis anos de idade não era considerada como necessidade<sup>4</sup>.

Juntamente com a primeiras indústrias, inaugurando o novo modo de produção, surgiram novas perspectivas de vida, ocasionando o deslocamento das massas populacionais pobres das zonas rurais para os centros urbanos, em busca da venda da força de trabalho nas manufaturas. Marx (2019) afirmava que a maquinaria necessitava de muitos braços para operar e pleiteava também a flexibilidade de membros. Logo, as crianças estavam sob o domínio do capital, forçadas a trabalhar ao extremo.

Nesse estágio do capitalismo, denominado concorrencial<sup>5</sup>, os modos de produção e conseqüentemente toda a organização da sociedade se transformaram. Para a sobrevivência, era necessário que todos os integrantes

---

<sup>3</sup> “[...] primeiros passos do capital para controlar a produção das mercadorias e, nela, comandar o trabalho, mediante o estabelecimento da manufatura [...] cobrindo os séculos XVI a meados do século XVIII. Trata-se do estágio inicial do capitalismo, no qual o papel do grupo social dos comerciantes/mercadores foi decisivo – estágio por isso mesmo designado como capitalismo comercial (ou mercantil)” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 183).

<sup>4</sup> A educação infantil passou a ser uma necessidade, principalmente, a partir da Revolução Francesa quando houve o reconhecimento igualitário e legal aos direitos desde o nascimento, bem como a proposição de instrução para todos (PINTO, 1997).

<sup>5</sup> “Na segunda metade do século XVIII, o capitalismo ingressa num novo estágio evolutivo. Essa passagem a outro nível vincula-se diretamente a mudanças políticas (está a completar-se a Revolução Burguesa, com a tomada do poder do Estado) e técnicas (vai romper a Revolução Industrial); nesse estágio, o capital – organizando a produção através da nascente grande indústria – dará curso ao processo que culminará na subsunção real do trabalho [...]. Aproximadamente a partir da oitava década do século XVIII, configura-se esse segundo estágio do capitalismo, o capitalismo concorrencial [...], que perdurará até o último terço do século XIX” (NETTO E BRAZ, 2012, p. 184).

da família se dedicassem à fábrica. Consequentemente, menosprezavam-se os cuidados com a infância. A produção própria de alimentos, vestimentas e utensílios era substituída pelos produtos da indústria, o que ampliava os gastos com o sustento das famílias.

No século XVIII, desenvolveu-se o iluminismo francês, do qual uma das principais referências é Jean Jacques Rousseau<sup>6</sup>, filósofo que se dedicou a discorrer sobre a educação das crianças, argumentando que esses seres nasciam bons e puros, sendo, por isso, dignos de amparo e assistência. De sua perspectiva, era preciso ofertar a primeira educação de forma natural, ou seja, resguardando a espontaneidade infantil. Portanto, ao adulto cabia proporcionar uma “[...] orientação que seja o mais reduzida possível, sem nunca pretender ensinar à criança as respostas correctas, mas ajudá-las, antes, a aprender a resolver os seus próprios problemas” (PINTO, 1997, p.41). John Locke<sup>7</sup>, influenciador das ideias de Rousseau, argumentava que as crianças, ao nascer, igualavam-se a uma tábula rasa, estando disponíveis às aspirações dos adultos. Sua teoria, que marcou as concepções de infância e de educação por muito tempo, resultava em uma proposição considerada utilitarista, pois o intuito de educar as crianças era torná-las adultos civilizados e racionais futuramente (PINTO, 1997).

Os filósofos apresentavam concepções diferentes de infância e, mesmo manifestando consonância sobre a importância da participação do adulto no processo de desenvolvimento das crianças, discordavam quanto à maneira pela qual sua educação deveria ocorrer. Rousseau acreditava que a identidade da criança deveria ser preservada em face das mazelas da sociedade, ao passo que Locke defendia que a criança fosse orientada para que deixasse as características da infância, tornando-se um adulto civilizado (PINTO, 1997).

O iluminismo terminou juntamente com a Revolução Francesa, que ocorreu entre 1789 e 1799. Pinto (1997) afirma que, nesse período, havia a

---

<sup>6</sup> Viveu entre 1712 e 1778. A princípio recebeu influências das ideias de John Locke e, após, propôs seu pensamento sobre a educação para a infância, constituindo uma das principais propostas pedagógicas da modernidade.

<sup>7</sup> Viveu entre 1632 e 1704. “É considerado o fundador da corrente filosófica do empirismo e da teoria psicológica da aprendizagem” (PINTO, 1997, p. 40). Afirmou que é a experiência que leva ao conhecimento e que por meio da aprendizagem mecanicista o indivíduo deixa de ser uma tábula rasa.

preocupação de se atribuir à sociedade a responsabilização pela infância e que isso se devia aos ideários de igualdade para todos e acesso à instrução.

No final do século XVIII e início do século XIX, surgiram propositivas de resguardo da primeira infância, dentre as quais destaca-se a de proteção das crianças enquanto seus familiares desempenhassem funções nas fábricas. Pedagogos e estudiosos, como Pestalozzi<sup>8</sup>, Froebel<sup>9</sup> e Maria Montessori<sup>10</sup>, influenciados pelas convicções de Rousseau, formularam seus preceitos sobre o desenvolvimento infantil. “A ideia prevaiente é a de que a criança é um ser bom, espontâneo e criativo e a de que a educação deve assegurar as condições para um equilibrado desenvolvimento dessas características” (PINTO, 1997, p.44).

As contribuições de Froebel tiveram centralidade durante a segunda metade do século XIX. Esse pedagogo alemão, ao propor a educação nos jardins de infância, buscava formar crianças cidadãs, compreendendo a escola como uma minissociedade. Nosella (2002) menciona que “a rede de jardins de infância ampliara-se enormemente na Europa e nos Estados Unidos, dirigindo-se às crianças pobres, filhas de imigrantes, para transformá-las em cidadãs e, por meio delas, mudar também a própria sociedade” (NOSELLA, 2002, p. 102).

A extensão do poderio colonizador resultou nos primeiros movimentos de mundialização do mercado comercial. Nessa circunstância, “[...] o capitalismo concorrencial criará o mercado mundial: os países mais avançados (e, nesse período, a liderança estará com a Inglaterra) buscarão matérias brutas e primas

---

<sup>8</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). “Pestalozzi elaborou a pedagogia intuitiva, que afirma ser a vida mental estruturada com base nos dados fornecidos aos sentidos pelas coisas presentes no mundo. Propôs um método de ensino com base nos seguintes princípios: do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, da visão intuitiva para a compreensão geral. Seu método de ensino também é descrito como “lição de coisas”” (ZANATTA, 2012, p. 105-106).

<sup>9</sup> Friedrich Froebel (1782- 1852). “[...] um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana é o da auto-atividade livre. A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação” (ARCE, 2002, p. 114). Froebel foi o criador dos jardins de infância ou kindergarten em alemão.

<sup>10</sup> Maria Montessori (1870-1952). “O método Montessori pressupunha a compreensão das coisas a partir delas mesmas. Dando a essas a função de estimular e desenvolver na criança um impulso interior que se manifestava no trabalho espontâneo do intelecto, isso pautado na liberdade, na responsabilidade e na atividade. Com isso a educadora propunha um deslocamento do centro do processo de ensino/aprendizagem do professor para o aluno e sua ação” (VILELA, 2014, p. 34).

nos rincões mais afastados do globo” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 185). As mercadorias, produzidas em grandes proporções, alcançaram as mais diversas partes do planeta.

No período concorrencial, a concentração e a centralização do capital repercutiam na massa operária industrial resultando nas lutas de classe<sup>11</sup>. Os embates protagonizados pela burguesia e a classe trabalhadora deviam-se à inexistência de benefícios e de garantias trabalhistas e à amplitude da jornada de trabalho. Os enfrentamentos eram combatidos pela classe burguesa com a repressão e a substituição do trabalho humano pelas máquinas, o que ocasionou o aperfeiçoamento da maquinaria, ou seja, da força produtiva (NETTO; BRAZ, 2012). O Estado, com a representação política de membros da burguesia, acatava os interesses do capital, agindo para garantir a manutenção da propriedade privada e a segurança nacional por meio da contenção dos trabalhadores.

Nesse processo, ocorreu uma série de revoluções na Europa Central e Ocidental, denominadas de Revoluções de 1848. Os eventos foram marcados pelos conflitos entre trabalhadores, em especial jovens proletariados, e a burguesia. Netto e Braz (2012) analisam que “[...] a dolorosa experiência de 1848 contribuiu decisivamente para converter o operário de “classe em si” em “classe para si”, situando-o como sujeito revolucionário potencialmente capaz de promover a transformação da ordem burguesa [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 187-188).

Buscando garantir a propriedade privada, a burguesia abdicou de seus conceitos emancipadores e tornou-se uma classe conservadora, disposta a perpetuar o regime que instituiu. Os burgueses, conscientes de que as medidas repressivas não poderiam frear os movimentos dos trabalhadores, permitiram que o Estado lhes proporcionasse garantias mínimas de forma a evitar novas convulsões sociais.

O Estado, enquanto um conjunto de instituições permanentes (HOFLING, 2001), é a expressão das relações de produção que se instalam na sociedade civil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Por meio de políticas

---

<sup>11</sup> “[...] lutas fundadas na contradição entre capital e trabalho” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 186).

públicas sociais, torna um aparato de contenção social. As políticas públicas para a infância surgiram como cooptação social, sendo permeadas por reivindicações, lutas e enfrentamentos. “As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

Segundo Nosella (2002), a partir do final do século XIX e início do século XX, a elevada concentração do capital deu origem a um novo estágio do capitalismo, o monopolista<sup>12</sup>, cuja característica principal foi o aglutinamento das grandes indústrias em busca do controle do mercado. As indústrias passaram a deter o poder sobre todas as etapas da produção, desde as matérias primas até a logística de entrega dos produtos. O sistema bancário, em uma ação de complementaridade, financiava o setor industrial. “Esse entrelaçamento entre monopólios industriais e monopólios bancários, que começava a se efetivar a partir do último terço do século XIX, deu origem a uma nova forma do capital [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 192): o capital financeiro<sup>13</sup>.

Ao término do século XIX, no contexto do capital financeiro, as ideias de Dewey<sup>14</sup> e da Escola Nova<sup>15</sup> foram as principais influências na discussão sobre a infância. Nosella (2002, p. 102) salienta: “a crença de que a educação em geral a partir da infância erradicaria a pobreza foi o motor do movimento chamado “Escola Nova”, que tem por expoente principal o pensador e educador americano John Dewey (1859-1952)” (NOSELLA, 2002, p. 102).

---

<sup>12</sup> “[...] entre fins do século XIX e os primeiros anos do século XX, o grande capital – a partir daí geralmente conhecido como capital monopolista -, firmemente estabelecido na produção industrial, se constituía como a coluna vertebral da economia capitalista, articulando formas específicas de controle das atividades econômicas (*o pool, o cartel, o sindicato, o truste* etc.)” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 191).

<sup>13</sup> “Essa fusão dos capitais monopolistas industriais com os bancários constituiu o capital financeiro, que ganhará centralidade no terceiro estágio evolutivo do capitalismo – o estágio imperialista, que se gestou nas últimas três décadas do século XIX e, experimentando transformações significativas, percorreu todo o século XX e se prolonga na entrada do século XXI” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 192).

<sup>14</sup> John Dewey (1859-1952). “[...] Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, ou seja, de atividades que os alunos devem realizar na vida em sociedade. A influência educativa deveria se restringir à orientação da atividade espontânea da criança, para possibilitar que ela trilhe, necessariamente, o caminho do conhecimento, isto é, a reconstrução contínua da experiência” (ZANATTA, 2012, p. 110).

<sup>15</sup> “Os movimentos em torno das chamadas escolas novas foram reproduzidos em vários países europeus, como a Rússia, em 1859, a Inglaterra e a França, em 1899, e Alemanha, em 1900. Também conhecido como pedagogia progressista nos Estados Unidos, este movimento teve uma orientação definida em torno da pedagogia de J. Dewey [...]” (ZANATTA, 2012, p. 109).

Nessa fase do capitalismo, as crianças eram dispensadas dos trabalhos fabris, o que transformou a educação da infância em um caso de política pública. Por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções, que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução” (CARVALHO, 2016, p. 79-80). Desse modo, as políticas públicas articulam-se ao conceito de política quando retratam, por meios de seus desígnios, as intervenções priorizadas pelo Estado para suprimir ou suplantar os problemas sociais. “O conjunto das políticas públicas voltadas para o campo da proteção social denomina-se política social” (CARVALHO, 2016, p. 80).

Kuhlmann Junior (2000) afiança que as instituições para a infância, como as creches, escolas maternas e jardins da infância, foram propositivas da sociedade civilizada na “era dos impérios”. A partir do século XX, a educação das crianças pobres com idade de 0 a 6 anos começou a ser pleiteada por movimentos sociais.

Caracterizando-se pela mundialização<sup>16</sup> ou globalização<sup>17</sup> da economia, essa fase do capitalismo implicou uma estrutura na qual os países menos desenvolvidos subordinavam-se aos mais desenvolvidos. Os países soberanos passaram a dominar, explorar e conduzir propositivas para as políticas públicas, sobretudo no que se refere ao atendimento à infância e à erradicação da pobreza.

Assim, para abordar a educação infantil, é preciso considerar, na dinâmica do capital, os meandros sobre os quais as políticas públicas se estabeleceram. O discurso vigente no final do século XX sobre as reformas de Estado amparava-

---

<sup>16</sup> O capitalismo concorrencial originou o mercado mundial e se expandiu para além de qualquer fronteira culminando na mundialização do capital. A hierarquização entre os países resultou no domínio e exploração dos países mais desenvolvidos sobre os menos desenvolvidos (NETTO; BRAZ, 2012).

<sup>17</sup> “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. (SANTOS, 2001, p. 23). “É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principalmente responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial. Sem ela, seria também impossível a atual unidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como um elo mundial” (SANTOS, 2001, P. 27).



se no projeto neoliberal<sup>18</sup>, incluindo ajustes que se projetavam em reparos educacionais que reverberavam no século XXI.

A ideologia neoliberal, consolidada nessa fase da sociedade capitalista, está implícita na concepção de desenvolvimento humano emanada dos organismos internacionais e materializada nas políticas educacionais nacionais, sobretudo nos países da América do Sul. “Assim, a política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado” (CARVALHO, 2016, p. 81).

A conjuntura referenciada e a condição de redatora do Referencial Curricular do Paraná motivaram a seguinte indagação: as propositivas sobre o desenvolvimento humano identificadas nos referenciais curriculares do Centro Sul brasileiro encontram-se conectadas com a teoria do capital humano manifesta nas recomendações dos organismos internacionais para a infância?

Intuindo compreender o problema, definiu-se como objetivo da pesquisa analisar as aproximações e distanciamentos entre as propositivas dos referenciais curriculares do Centro-Sul e os imperativos sobre o desenvolvimento humano contidos nos documentos do Banco Mundial.

Para desenvolver o questionamento e amparar a compreensão das orientações que o Banco Mundial apresenta em termos de desenvolvimento humano e correlacioná-las com as proposituras dos referenciais curriculares nacionais e do Centro Sul, foram articulados os pressupostos teóricos-metodológicos do materialismo histórico-dialético, os quais implicam a adoção de categorias gerais<sup>19</sup>, como totalidade, reprodução e hegemonia. Foram definidas também categorias específicas<sup>20</sup>: focalização, capital humano, aprender a aprender e aprendizagem de habilidades. Por meio das categorias

---

<sup>18</sup> Esse projeto visava disseminar o aparato ideológico conservador defendido pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992). A ideologia neoliberal foi difundida vigorosamente a partir da década de 1980. Pregava uma concepção de homem competitiva, uma concepção de sociedade como meio de realização dos projetos individuais e da liberdade de mercado (NETTO; BRAZ, 2012).

<sup>19</sup> “Essa metodologia, nas categorias, é concebida no interior de uma teoria geral da realidade, expressa na filosofia da *práxis*” (CURY, 1986, p. 27). Neste estudo, por categorias gerais, entendem-se os conceitos que se relacionam com a dinâmica do método dialético.

<sup>20</sup> Neste estudo, por categorias específicas, entendem-se os conceitos relacionados aos conteúdos curriculares e evidenciados nos relatórios do Banco Mundial, bem como encontrados na produção bibliográfica nacional.

emanadas dos pressupostos teórico-metodológicos, dos documentos do Banco Mundial e da produção bibliográfica sobre a matéria, foram analisadas as propositivas estabelecidas nos currículos para conduzir a formação humana.

O percurso da pesquisa foi guiado pelos objetivos específicos, que compreendem: apresentar as políticas educacionais que permearam a formação das crianças brasileiras a partir do início do século XX até a atualidade; identificar as propositivas do Banco Mundial sobre a formação humana no panorama da mundialização do capital; expor os pressupostos sobre a formação humana que fundamentam a educação infantil e se encontram nos documentos curriculares estaduais da região Sul. Segundo Netto (2011), para apreender a essência do objeto de estudo como um processo, “[...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 25). Com essa consciência, considerou-se que as reformas educacionais curriculares, por vezes propagadas como emancipatórias e inovadoras, necessitam de uma análise sistemática, pois se estendem acima de tudo à formação humana.

## 2 TECENDO A PESQUISA: BASES METODOLÓGICAS

Elucidar a configuração do estudo e da análise para compreender se as propositivas dos referenciais curriculares da região Centro-Sul estão em conformidade com os imperativos sobre o capital humano<sup>1</sup> contidos nos relatórios do Banco Mundial (BM), indicados no Quadro 1, envolve discriminar a proposta metodológica empregada. A perspectiva é de que esse envolvimento de significações sobre o desenvolvimento humano que se manifesta nos documentos curriculares possibilita discutir como as políticas públicas para a Educação Infantil estruturam-se e se encontram atreladas ao contexto macroestrutural, atualmente marcado pelo ideário neoliberal. O Banco Mundial é um formulador de orientações que influenciam as políticas públicas para a infância, um dos agentes transnacionais que propõem recomendações acerca da formação humana. Assim, na metodologia utilizada para respaldar e explicar os escopos do estudo, bem como seus princípios teóricos, esse fato determinante das políticas educacionais deve ser levado em consideração.

Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa, cuja análise foi assentada em categorias. Cury (1986) menciona que as categorias são “[...] capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior” (CURY, 1986, p. 9). Assim, para analisar os meandros, as relações entre os documentos nacionais e internacionais, foram selecionadas categorias de desvelamento conceitual, as quais dão luz ao percurso de investigação e clareiam os caminhos indutivos.

A abrangência do estudo perpassa pela compreensão de que a metodologia viabiliza os percursos do desenvolvimento científico. Por meio da pesquisa qualitativa, é possível pesquisar os meandros, os predomínios conceituais e as proposituras, comprometendo-se com o conhecimento que indaga a realidade e a desvela. Segundo Martins (2004):

---

<sup>1</sup> “O investimento na melhoria da qualidade da população pode aumentar significativamente as perspectivas econômicas e o bem-estar das pessoas pobres. A assistência à infância, a experiência no lar e no trabalho, a aquisição de informações e aptidões através do ensino escolar podem melhorar a qualidade da população. Tais investimentos nos países de baixa renda têm conseguido êxito na melhoria das perspectivas econômicas em toda parte onde não têm sido dissipado pela instabilidade política” (SCHULTZ, 1987, p. 20).

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise (MARTINS, 2004, p. 289).

Considera-se que essa definição é basilar para a análise das políticas públicas. Partindo da apreciação dos microprocessos nos referenciais curriculares estaduais é possível descortinar as ações expressas em políticas públicas para a infância e observar minuciosa e atentamente os dados que se manifestam nos macroprocessos, ou seja, nos documentos internacionais do Banco Mundial. Essa é condição para examinar e indagar os significados que permeiam os documentos nacionais e transnacionais e são passíveis de reflexão.

Martins (2004) menciona que a pesquisa é como um trabalho artesanal, visto que permite ao pesquisador ir além da análise, adquirindo liberdade intelectual. Portanto, tecendo os fios da análise se produz a trama textual. Posteriormente, com a contextura, é possível examinar a composição tecida e a emancipação do tecelão, emancipação compreendida como autonomia da razão. Afirma Martins (2004):

Autonomia dos sujeitos pressupõe a liberdade no uso da razão. O papel dos cientistas deve ser, portanto, o de fornecer um conhecimento que ajude o outro a se fortalecer como sujeito autônomo capaz de elaborar seu próprio projeto político. A autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las (MARTINS, 2004, p.296).

Durante o estudo, mais do que tecer conhecimentos, buscou-se torná-los úteis para a discussão teórica e contextual das políticas públicas para a infância. Por meio da análise documental e bibliográfica, foi possível correlacionar os dados para melhor apreender a realidade. Lima e Miotto (2007) expõem:

[...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTTO, 2007, p.40).

Valendo-se da metodologia qualitativa e dos procedimentos da pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva, apresenta-se o entrelace da constituição histórica e social das políticas públicas educacionais para a infância na sociedade capitalista.

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórica-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista (CURY, 1986, p. 13).

Tonet (2009) afirma que o capitalismo, inicialmente assinalado pela presença da classe burguesa, originou outra classe, a do proletariado, o que possibilitou a correlação de forças entre as classes e a busca pela superação da exploração do trabalho. Porém, para que a intenção do proletariado se efetivasse, era necessário a instrumentalização com um saber originário da realidade social.

Ora, a elaboração desse novo tipo de saber implicava a crítica do modo dominante de pensar e a elaboração de novos e diferentes fundamentos para a compreensão da realidade social. O modo de pensar tradicional era marcado pelo idealismo e pelo empirismo. Segundo o idealismo, é a atividade intelectual que cria a realidade social. O empirismo, por sua vez, simplesmente narra os fatos como se eles se apresentassem de modo imediato. Esse modo de pensar falseia, embora de modo não intencional, o conhecimento da realidade social, contribuindo, assim, para reproduzi-la segundo os interesses das classes dominantes (TONET, 2009, p. 10).

A necessidade de transformações sociais intensas originou a concepção materialista. “Contudo, também não se tratava de um materialismo mecanicista, mas, sim, de caráter histórico, social e dialético (TONET, 2009, p. 11). A presente pesquisa foi orientada pelos princípios do materialismo histórico-dialético, os quais são basilares para se compreender a realidade social. Esses fundamentos foram constituídos por Marx e Engels durante a primeira metade do século XIX e ecoam como método de análise das conjunturas.

Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014, p. 3).

Esse é o aporte para se analisar o contexto a partir das situações reais e concretas de existência. O gênero humano produz a materialidade por meio do trabalho, compreendido como a forma pela qual o homem transforma a natureza ao criar e organizar os meios necessários para sua vivência, ou seja, para se abrigar, se alimentar, se vestir, se locomover, dentre outras ações humanas. Nessas atividades, além de modificar a natureza construindo instrumentos físicos, o homem também produz instrumentos simbólicos. Ao produzir ambos os instrumentos, ele transforma a si mesmo, seu entorno e suas relações sociais.

O processo histórico da produção e da apropriação das objetivações, atrelado ao contexto singular da vida social, define a formação humana. Nascemos seres e nos tornamos pertencentes à categoria do gênero humano pela apropriação das objetivações produzidas histórica e, culturalmente, pela humanidade. Segundo a ontologia<sup>2</sup> marxista, o ser humano insere-se em uma categoria social e historicamente determinante (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Na análise das políticas educacionais em uma sociedade capitalista, é preciso considerar os condicionantes históricos e a dialética exposta pelas contradições que permeiam a realidade social. Com essa perspectiva, foram selecionadas as categorias gerais de análise - totalidade, reprodução e hegemonia – as quais revelam os aspectos econômicos, políticos e sociais contidos nas propostas voltadas para o desenvolvimento humano.

## 2.1 Critérios de seleção dos documentos

Como o Brasil é considerado um dos países periféricos em desenvolvimento e signatário do Banco Mundial, considera-se a relevância da

---

<sup>2</sup> “A perspectiva histórico-antológica da formação humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx”. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20). “Nos *Manuscritos*, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20).

análise das políticas educacionais curriculares para a infância. Segundo Moreira e Lara (2012), para compreender essas implicações é preciso levar em conta:

[...] o quadro histórico-social no qual a Educação Infantil foi produzida e que determinou suas políticas, as quais foram manifestas nos documentos oficiais e propaladas nos discursos governamentais e na imprensa periódica educacional (MOREIRA; LARA, 2012, p. 34).

A análise contempla como a formação humana se configura nos documentos do BM e nos documentos curriculares nacionais porque se entende que essa trama textual pode revelar se existe consonância entre os conceitos sobre o desenvolvimento humano de uns e outros. Para tanto, foram selecionados os documentos do BM para a educação da primeira infância dos anos 2000 a 2018, conforme descrito no quadro:

**Quadro 1: Documentos do Banco Mundial.**

Tipo de documento	Nome do documento	Ano	Abrangência
Publicação	Early Childhood Counts: Programming Resources on Early Childhood Care and Development	2000	Mundial
Relatório	Desenvolvimento da Primeira Infância no Brasil: foco no impacto da Pré-escola	2001	Nacional
Relatório	Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil	2011	Nacional
Relatório	Learning to realize education's promise	2018	Mundial

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Nesse recorte temporal, foi considerada a proximidade com os objetos de análise, ou seja, com os referenciais curriculares do Centro-Sul. Inicialmente, analisou-se uma publicação do BM para o âmbito mundial e suas possíveis influências nos relatórios de âmbito nacional. Para finalizar, elegeu-se um documento mundial recente que possibilita inferir as condições presentes e as futuras perspectivas para a educação da primeira infância.

Os documentos curriculares nacionais selecionados refletem as recentes orientações oficiais federais e estaduais para a educação infantil:

**Quadro 2: Documentos Curriculares Nacionais.**

Nome do documento	Ano	Abrangência
Base Nacional Comum Curricular	2017	Nacional
Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações	2018	Estadual
Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil	2018	Estadual
Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	2019	Estadual

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

A análise metodológica das tramas que compõem os documentos curriculares nacionais revela que eles formam “[...] um conjunto de mecanismos reguladores desse contexto, ligados ao modo de produção” (MOREIRA; LARA, 2012, p.26). Por meio das categorias enunciadas nos documentos, identificam-se os principais imperativos do macro contexto. A ideologia neoliberal permeia as recomendações internacionais e fundamenta teoricamente as políticas nacionais curriculares para a infância.

Ball e Mainardes (2011) destacam que “[...] a política não pode ser pensada ou planejada nos limites de Estado-nação ou fronteiras nacionais. A política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Os autores expõem que a política se efetua gradativamente por meio dos interesses mercadológicos e que “os fluxos das políticas são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Nessa acepção, os discursos dominantes possuem influência sobre os indivíduos, a sociedade e o Estado.

Além disso, há que se considerar que “o Estado é um dos principais lugares da política, um dos principais atores políticos” (BALL; MAINARDES, 2001, p.14). O Estado, atuando na circularidade dos movimentos transnacionais, capta os discursos dominantes, podendo empregá-los na constituição das políticas públicas. No que se refere à educação atual, o exame da elocução



sobre a necessidade de formação do capital humano deve contemplar os alinhavos da microestrutura com a macroestrutura e os interesses que transpassam a implementação da proposição contida nos documentos curriculares nacionais.

Considera-se, portanto, o princípio postulado pelo materialismo histórico dialético quanto ao desenvolvimento do gênero humano: “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p.32). Alinhado a essa concepção, no que se refere à relação entre a educação e a formação, tendo em vista o desenvolvimento humano, o estudo é subsidiado com os pressupostos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010), (VIGOTSKI, 2010), (LEONTIEV, 2004) e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; 2013), (SAVIANI; DUARTE, 2012), (DUARTE, 2004; 2005; 2011).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica demarcam que a função da educação escolar é transmitir o conhecimento científico acumulado historicamente. No entanto, consideram também que, em uma sociedade regida por valores transacionais de ordem neoliberal e caracterizada pela divisão das classes, somente uma parcela da população tem acesso à totalidade da riqueza material e simbólica. Dessa forma, ao se materializar, o sistema de produção das objetivações constitui-se como um privilégio das classes dominantes.

Apresentando um caráter compensatório, as recomendações do Banco Mundial destinam-se aos países signatários, especialmente à educação das crianças de baixa renda. Os pressupostos macroestruturais, agregados à teoria do capital humano, dispõem-se a formar a criança para um vir a ser a serviço do capital.

A análise das políticas curriculares aclara se as proposituras sobre o desenvolvimento humano estão atreladas à ideologia dominante e se estão orientadas por uma educação que, indo além da carência material, corrobora a carência intelectual.

## 2.2 Critérios de análise

A perspectiva que situa o objeto na totalidade social orienta a análise das principais legislações e documentos mandatários oficiais, elaborados antes e depois da Reforma de Estado, conforme os alicerces do momento histórico presente. Ao considerar a educação associada ao contexto histórico e social é possível observá-la como determinada pelo sistema econômico capitalista. Segundo Cury (1986) “o que define a educação é a concretização de sua proposta e não apenas o modo de fazê-la. O modo de fazê-la (mais ou menos didático) vale o quanto a proposta educacional em atuação consegue a sua pretensão, o seu projeto” (CURY, 1986, p. 15-16).

Ao especificar o projeto de educação que se configurou a partir da Reforma de Estado da sociedade capitalista, tem-se o objetivo de demonstrar como se dá o direito à educação infantil no contexto sócio-político e econômico contemporâneo. Para tanto, dividiu-se a exposição em cinco seções, a primeira é dedicada à introdução e a segunda, à metodologia.

Na terceira seção, faz-se uma retrospectiva histórica das políticas sociais para a primeira infância no Brasil, considerando-se a passagem da monarquia para a república. Em seguida, analisam-se documentos curriculares educacionais oficializados após a Constituição Federal de 1988: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009) e Plano Nacional de Educação (2001/2014). Nessa abordagem documental, questiona-se: qual a concepção de formação humana vigente?

Na quarta seção, expõem-se as perspectivas para a formação humana no panorama da mundialização do capital. Por meio de um estudo do estado do conhecimento, identificam-se as principais categorias específicas que permeiam os descritivos “Educação Infantil” e “Banco Mundial”. Na sequência analisam-se os documentos do Banco Mundial selecionados, considerando-se a relação entre os conceitos proferidos e as categorias específicas. No final da seção, discorre-se sobre o panorama da formação humana na sociedade capitalista.

Nessa seção, para além de responder aos questionamentos visíveis sobre os conceitos de desenvolvimento humano impressos nos documentos, procura-se evidenciar “[...] aquilo que o discurso dominante esconde” (CURY, 1986, p. 16). Esclarecemos que o procedimento de estudo “Estado do Conhecimento” é

semelhante ao estudo denominado “estado da arte”. Segundo Romanowski e Ens (2006), “a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37). Na acepção das autoras, trata-se de realizar um mapeamento do conhecimento elaborado, assinalando os principais enfoques das produções e as limitações existentes.

A diferença entre “estado da arte” e “estado do conhecimento” é assim explicitada por Romanowski e Ens (2006):

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39-40).

Ao adotar o procedimento do “estado do conhecimento”, tem-se como objetivo identificar o que já foi produzido cientificamente sobre a educação infantil e a formação do capital humano e, por isso, foram selecionados os descritores “Banco Mundial” e “Educação Infantil”. Na tipologia de produção científica escolhida estão artigos acadêmicos datados de 1990 a 2020, encontrados nos seguintes bancos de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal Capes e Google Acadêmico. Além do recorte temporal, os critérios para a seleção dos artigos foram:

Presença de título, resumo, palavras-chaves, autor(a)/autores(as), nome da revista e ano de publicação.

Presença dos descritores no resumo ou nas palavras-chave.

Foram desconsiderados os artigos referentes a outros países, às particularidades de estados e municípios brasileiros, em outra língua, alusivos à educação inclusiva e sem acesso disponível. Os artigos constantes em ambos os bancos de dados foram considerados apenas uma vez.

Posteriormente à seleção dos artigos, foi realizada a leitura dos resumos e organizadas em tabela as informações que constam como critério de seleção.

Após, foi elaborada uma síntese das principais ideias contidas nas publicações e identificadas as convergências e limitações referentes à matéria observada.

A análise dos dados permitiu conhecer o tema investigado e apreender, em um recorte espaço-temporal específico, os principais imperativos do Banco Mundial que permeiam as políticas sobre a educação infantil no Brasil. Foi possível, assim, desvelar se as propositivas sobre o capital humano, presentes nos documentos do Banco Mundial, revelam-se na Base Nacional Comum Curricular e nos referenciais curriculares estaduais do Centro-sul. Todavia, considerou-se a necessidade de articular os principais imperativos e conceitos que regem os documentos internacionais a fim de esclarecer as intenções educativas.

Cury (1986) explicita que

[...] considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (CURY, 1986, p. 13).

Na quinta seção, analisam-se as conformidades entre as propositivas internacionais e nacionais e a reprodução conceitual de um ideário dominante, especialmente no que diz respeito à composição dos referenciais curriculares do Centro-Sul. A correlação entre as categorias basilares que permeiam os referenciais curriculares do Centro-Sul e os documentos do BM é viabilizada pelo manejo das principais categorias específicas. “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 1986, p.21).

Entende-se que o juízo da criticidade deve permear todo o escopo do estudo e da apreensão do conhecimento, tornando-se fundamental para o entendimento dos fenômenos históricos que originam e se manifestam nas políticas educacionais. O estudo baseado em categorias é um recurso que abrange a realidade social e a interpreta.

As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e indicadoras de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinados (CURY, 1986, p. 21).

Considerando o contexto econômico-social e os principais imperativos professados pelo Banco Mundial no que se refere aos conteúdos curriculares, foram selecionadas como categorias específicas: “capital humano”, “aprendizagem de habilidades”, “focalização” e “aprender a aprender”. As interfaces que compõem as categorias serão apresentadas em forma de conceitos observáveis em quatro relatórios do Banco Mundial.

Cury (1986) explana,

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário (CURY, 1986, p. 48).

Por meio da análise documental e da organização dos dados conforme categorias analíticas, procura-se verificar se existem mecanismos de reprodução das recomendações do BM nos referenciais curriculares estaduais. Ademais, questiona-se: trata-se de uma educação transformadora fundada em uma concepção comprometida com as máximas oportunidades educacionais para o desenvolvimento humano ou de uma formação do indivíduo que se sobrepõe como hegemônica por meio dos imperativos vinculados ao ideário neoliberal?

### 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL

Figura 1: Fotografia<sup>1</sup> – Crianças Kaxinawá tomam banho no rio Jordão.



*Fonte: Ricardo Stuckert (2017)*

“O passado torna-se um dado frio sem a vitalidade do presente” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 6). Na imagem (Figura 1), crianças Kaxinawás tomam banho no rio Jordão no estado do Acre. São crianças indígenas retratadas no presente, mas que guardam resquícios de histórias passadas. Quais foram as propostas que permearam a educação das crianças brasileiras?

O objetivo central desta seção é apresentar, inicialmente, uma retrospectiva histórica das políticas sociais no Brasil para a primeira infância. Posteriormente, analisam-se os documentos curriculares das políticas educacionais oficializados após a Constituição Federal de 1988.

Inicia-se por uma abordagem dos registros referentes à transição da Monarquia para a República, quando se fundava um nacionalismo comprometido a edificar uma nação civilizada. Nesse tecido histórico, em que os valores republicanos se espelhavam nos protótipos europeus e norte-americanos de

---

<sup>1</sup> Imagem fotográfica integrante da rede social Instagram do fotógrafo Ricardo Stuckert - <https://instagram.com/ricardostuckert?igshid=hcqlugyopb0q>.

civilização, a criança pobre, representando o êxito para o futuro, passou a ter conveniência preponderante para a constituição do novo estado brasileiro.

Buscando delinear as narrativas que sustentam a história das políticas públicas para a criança pobre, consideram -se as feições que a infância adquiriu em cada época para justificar as propositivas pautadas nos valores da elite nacional. Tais valores reproduzem o sistema de produção social vigente.

Todavia, há que se observar que, na contemporaneidade, as políticas públicas persistem no interesse de formar o cidadão do futuro. O significado social que teceu a infância na passagem do regime monárquico para o republicano repercutiu nas políticas educacionais e nos ditames da Reforma do Estado ocorrida a partir da década de 1990 e se manifesta até hoje.

### 3.1 Políticas sociais para a infância no Brasil: a ênfase na pobreza

Com o capitalismo comercial ou mercantil foram desenvolvidos instrumentos e infraestruturas que ampliaram a busca e a exploração de matérias-primas em localidades distantes. Assim, ocorreu com o Brasil, país colonizado a partir do ano de 1500 pelos europeus.

No período colonial, por meio da catequização, o objetivo foi instituir valores cristãos, de forma a atrair a participação dos pais nos cultos religiosos. Segundo Bittar e Júnior (2000),

A obtenção de hegemonia em processos históricos [...] depende do uso da força física pelo grupo que pretende tornar-se dominante, no caso os colonos brancos, bem como a obtenção de um "consentimento", a respeito da nova situação, pelos povos que aqui habitavam. Em outras palavras: para que predominassem, era preciso que os padrões da colonização fossem "aceitos" pelos próprios dominados, mesmo constituindo estes a maioria. Nesse movimento de obtenção de hegemonia, a incorporação dos valores culturais dos dominantes era fundamental (BITTAR; JÚNIOR, 2000, p. 453).

A atuação da Igreja no processo de colonização tinha como finalidade a aculturação indígena e mameluca e o condicionamento do corpo e da mente para o exercício da servidão, além da assistência caritativa de amparo aos pobres. Os indivíduos pobres, desde crianças, encontravam-se subordinados a

um sistema que os compelia à benevolência dos abastados e, conseqüentemente, não permitia sua emancipação social. Essa condição manteve-se no percurso histórico e ainda se manifesta no século XXI.

O feito da caridade vigorou até o final do século XIX, momento da abolição da escravatura e do resplandecer da República. Naquele período, o atendimento à criança era ofertado, principalmente, pelas casas de misericórdia, cujos objetivos eram prevenir o abandono e a mortalidade infantil. A roda dos expostos<sup>2</sup>, destinada a assistir as crianças desamparadas no Brasil, perdurou por mais de um século.

O capitalismo monopolista, esteio pré-republicano latente no Brasil, incitava transformações econômicas que demandavam a produção industrial urbana em detrimento do trabalho rural e, em consequência, promoviam a migração para a cidade. A cidade representava ascensão, desenvolvimento e progresso, mas este resultou no aumento descontrolado da pobreza.

Acentuaram-se as disparidades econômico-sociais entre os diferentes grupos que compunham a cidade: a elite, os pobres, os trabalhadores, os mendigos, as prostitutas e as crianças abandonadas. A infância desamparada, ao mesmo tempo em que simbolizava o êxito da nação, era considerada uma intimidação, por sua condição social. Com esse viés ambivalente, propunha-se moralizar a infância, valendo-se da unificação das disposições médicas, jurídicas e religiosas.

Conforme análise de Ermel (2011), “[...] nos períodos pré-republicano e republicano, a criança deixa de ocupar uma posição secundária e submissa, passando a ser percebida como “patrimônio” (ERMEL, 2011, p. 12). Portanto, para que os resquícios escravagistas findassem e o país se elevasse ao patamar de nação civilizada, era necessário investir na criança do futuro por meio de uma proposta moralizadora.

Kuhlmann Jr. (2015) explica que, naquele momento, o que ocorreu no Brasil não foi reflexo do passado europeu, mas expressão da mudança na

---

<sup>2</sup> As rodas dos expostos ou dos excluídos eram “[...] dispositivos onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma roda cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82). A identidade da família era preservada, havendo crianças abandonadas por falta de recursos financeiros e crianças bastardas.



concepção de infância ocorrida nos países do Ocidente, principalmente após a década de 1870. A formação da criança tornou-se de interesse central, almejando-se o porvir enquanto cidadã.

Em diversos países, a partir do ano de 1851, foram organizadas exposições internacionais com a temática. Os países participantes ficavam encarregados de expor seus projetos e produtos referentes a questões de natureza social. Os melhores projetos implementados recebiam premiações. Kuhlmann Jr. (2015) salienta que as instituições de educação infantil faziam parte dos grupos voltados ao ensino e mantinham uma relação estreita com a educação popular por meio da execução de políticas assistenciais.

Na exposição de 1889 realizada na França, “além da constatação de que todas as instituições eram concebidas como educacionais, o jardim de infância foi situado explicitamente no campo do atendimento à infância das classes trabalhadoras” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 73).

A pauta educacional se fazia presente em eventos internacionais, sendo condicionada especialmente pelos países europeus e norte-americano.

No Brasil, vive-se, [...] o deslocamento da influência europeia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do *Novo Mundo*<sup>3</sup> com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano (KUHLMANN Jr., 2000, p.8).

A tendência de participação do Brasil nesses eventos internacionais era seguir os desígnios norte-americanos. Na tentativa de hegemonizar os interesses, os Estados Unidos inauguraram as Conferências Pan-Americanas<sup>4</sup> a partir de 1889. Sucessivamente, nos países da América-latina, ocorreram os Congressos Pan-Americanos da criança<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Grifo do autor

<sup>4</sup>“Os Estados Unidos desejavam criar uma comunidade comercial com os demais países do continente e este constituía o principal objetivo da Conferência Pan-Americana” (KUHLMANN Jr. 2015, p. 42).

<sup>5</sup> Nos congressos, fazia-se referência à criação da raça americana do futuro, além das propostas de estreitamento de vínculos com a solidariedade americana, figurando a necessidade de elaboração de um organismo internacional, o Instituto Internacional de proteção à infância

Kuhlmann Jr (2015) destaca que nos Congressos da Criança demarcava-se

[...] um campo de atuação específico para a pobreza, atendendo a interesses internacionais, como a questão do pan-americanismo, [...], a discussão sobre a assistência, os direitos, a saúde e a educação da criança envolve, assim, diferentes elementos que se combinam, tendo como referência a construção de padrões comuns para a intervenção social, identificados como componentes de nações modernas (KUHLMANN Jr; 2015, p. 52).

Acompanhando o contexto civilizatório dos países centrais, com destaque para a concretização da ciência e da crença no progresso, “neste momento, assistimos à passagem da lógica da “caridade cristã”, que prevalece no período colonial, para a lógica da “caridade laica” ou “filantropia”, característica da sociedade liberal” (ERMEL, 2011, p. 13). No final do século XIX, no Brasil, ocorreu a implantação de instituições filantrópicas destinadas às crianças. Afirma Kuhlmann Jr. (2015):

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância, e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas [...] (KUHLMANN Jr., 2015, p. 87).

A principal entidade privada de atendimento à criança, idealizada no ano de 1899, foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância<sup>6</sup> (IPAI -RJ), criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho. No ano de 1906, foi criado por juristas brasileiros o Patronato de Menores<sup>7</sup> (DF). Posteriormente, outras instituições

---

(1927), posteriormente vinculado à Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1949 (KUHLMANN Jr., 2015).

<sup>6</sup> No ano de 1929, o IPAI possuía 22 filiais em todos o país, 11 delas com creche. Ofertava atendimentos em puericultura intrauterina e extrauterina, como: ginecologia, higiene da prenhez, assistência ao parto domiciliar, assistência ao recém-nascido, distribuição de leite (Programa Gotas de Leite), creche, consultas de lactantes, higiene na primeira idade, vacinação etc. (KUHLMANN Jr., 2015).

<sup>7</sup> “O Patronato inaugurou a Creche Central, denominada assim para ser matriz de outros institutos semelhantes a se abrir nos bairros afastados do centro da cidade, em 1908, no edifício onde funcionava o Asilo de Menores Desamparados, [...], com a finalidade de “abrigar as criancinhas cujas mães busquem trabalho fora do lar” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 85).

filantrópicas passaram a se dedicar ao provimento material e moral das crianças. Kuhlmann Jr. (2015) entende que existia um consenso entre a elite que administrava as instituições privadas e as aspirações do Estado.

Definiam-se atribuições do Estado e instituições próprias para esse mundo capitalista, urbano, industrial, ou nem tanto. Os diferentes setores dirigiam suas propostas para a organização da vida social mas não eram o Estado, sem também deixar sê-lo: construíam-no (KUHLMANN Jr., 2015, p. 100).

O Estado compunha-se conforme os preceitos capitalistas civilizatórios, e as políticas sociais eram configuradas conforme os conceitos adotados pela elite de intelectuais brasileiros que atuavam na esfera governamental. As políticas que culminaram no processo de implementação de creches, escolas maternais, pré-escolas e jardins de infância eram resultado, inicialmente, da aplicação da Lei do Ventre Livre<sup>8</sup> e, posteriormente, do avanço do processo de industrialização que intensificou a participação das crianças e das mulheres no espaço fabril.

A creche para crianças de zero a três anos foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento da Casa do Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN Jr., 2015, p. 78).

O atendimento das crianças de 0 a 6 anos era realizado em instituições diferentes, categorizadas por idade. A creche abarcava crianças até os três anos de idade, enquanto as escolas maternais ou jardins de infância atendiam crianças dos três aos seis anos.

Registros apontam que a primeira creche para os filhos dos operários brasileiros foi inaugurada no ano de 1899 pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ). No início do século XX, outras indústrias localizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro criaram creches e escolas maternais filantrópicas com o intuito de atender a infância assistencialmente (KUHLMANN Jr., 2015).

---

<sup>8</sup> A Lei nº 2.040 promulgada em 28 de setembro de 1871 determinava que os filhos das famílias escravizadas, nascidos a partir daquela data, fossem livres. Ao mesmo tempo, porém, deliberava que as crianças permanecessem de posse dos senhores das suas mães até os oito anos de idade (BRASIL, 1871).

As políticas sociais projetadas para a infância durante o período republicano eram fundamentadas na proposta higienista, influenciada pelas descobertas científicas que significaram avanços em termos da mortalidade infantil. Na proposta higienista, conduzida por profissionais da medicina, a ideia era moralizar por meio do saneamento social. Para salvaguardar a criança, abrangia-se a família. Destarte, a família que apresentasse comportamento imoral ou impossibilidade econômica para criar os filhos era interpelada judicialmente ficando a guarda sob responsabilidade do Estado.

Entende-se que tal proposta para a infância perpassava as aspirações socioeconômicas de uma sociedade que buscava alcançar a civilização por intermédio da criação de entidades sociais filantrópicas. Por isso, na análise das políticas educacionais, considera-se a necessidade de partir da educação no interior da sociedade para focalizá-la no âmago da escola. Kuhlmann Jr. (2015) afirma que a educação é

[...] elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social. A história da infância assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes, o que se torna mais nítido com o aprofundamento das pesquisas sobre a história da Educação Infantil (KUHLMANN Jr., 2015, p. 15).

A história da infância brasileira revela que, ao se vincular ao aparato de diligência assistencial médico-higienista com o apoio das entidades jurídicas, a educação voltou-se para a submissão. Sobre o caráter das instituições filantrópicas, Kuhlmann Jr (2015) assevera: “[...] a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpririam uma função apaziguadora” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 27).

Naquele momento, considerava-se que educar a criança para ser um trabalhador promissor era uma forma de atingir o progresso e, ao mesmo tempo, por meio dos preceitos morais, exercer o controle e viabilizar a ordem social. Dessa forma, era necessário oportunizar a educação do povo, salvaguardando, no entanto, as diferenças na oferta de educação para as crianças da elite econômica do país.

A disparidade entre a educação das crianças pobres e a das ricas aparece quando se analisa a criação de jardins de infância em instituições públicas que se propunham a atender as crianças de famílias ricas. Por exemplo, a primeira escola de educação infantil pública foi o Jardim de Infância Caetano de Campos, criado em 1896 e localizado na cidade de São Paulo, como anexo da Escola Normal do Estado. Esse jardim de infância contemplava o atendimento das crianças que compunham a elite paulistana.

Kuhlmann Jr. (2015) informa que “a influência norte-americana marcou preponderantemente a expansão internacional dos jardins de infância e sua chegada no Brasil” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 111). A proposta pedagógica de Friedrich Froebel tornou-se uma das principais referências para a educação da infância. Todavia, no Brasil, não cumpriu o escopo de educar a criança pobre, mantendo-se acessível à classe privilegiada. Apesar de o número de jardins de infância ser reduzido até o final do século XX, a influência dos conceitos froebelianos no Brasil foi histórica, permeando as políticas educacionais<sup>9</sup> que se sucederam.

“Froebel centrou sua concepção educacional na dimensão religiosa” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 147), o que evidencia uma concepção panteísta, regida por uma conectividade entre o todo universal. Kuhlmann Jr. (2015) afirma também que “[...] a religiosidade froebeliana adequava-se à suas concepções pedagógicas de caráter mais liberal do que doutrinário” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 148).

Sua proposta educacional tinha um cunho moralizante: “a preocupação com a formação de bons hábitos, do cultivo da docilidade, estava presente no jardim” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 150). De sua perspectiva liberal, a educação infantil deveria se voltar para a polidez e a obediência, o que confirma a orientação para a adequação e a submissão.

---

<sup>9</sup> Desde a Proclamação da República, a criação do jardim de infância fazia-se presente nos projetos de reformas de ensino. Confirmando tal necessidade, o Decreto 342 de 3 de março de 1896 definiu a criação do Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Capital em São Paulo. O decreto 397 de 9 de outubro de 1896 institucionalizou a orientação froebeliana para a organização do Jardim de Infância da Escola Normal da Capital. Ademais, “essa orientação foi largamente difundida também nos dois volumes da Revista Jardim da Infância, publicados em 1896 e 1987” (MONARCHA, 2001, P. 84).

O principal veículo de comunicação das ideias froebelianas foi a Revista do Jardim de Infância, fundada em 1896. Nessa revista, publicavam-se orientações didático-pedagógicas que poderiam ser articuladas ao planejamento escolar. Apesar de condizente com as disposições metodológicas de Froebel, a revista recebia a influência das especificidades culturais do povo brasileiro<sup>10</sup>.

A educação no Jardim de Infância Caetano de Campos era estruturada em rotinas e com características diretivas. Kuhlmann Jr. (2015) salienta que, a partir do século XX, as atividades escolares deixaram de obedecer a modelos e cópias, manifestando-se como atividades de livre expressão e criação.

Arce (2002) salienta que o desenvolvimento humano funda-se nos processos de interiorização e de exteriorização.

A formação e o desenvolvimento ocorrem graças ao que a criança recebe do mundo exterior, mas só se efetivam quando se sabe, por assim dizer, tocar no seu mundo interior. Este processo, chamado de interiorização, consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior seguindo sempre uma seqüência que deve caminhar do simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação deste processo não diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem e sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo contrário a este é chamado de exteriorização, no qual a criança necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Uma vez exteriorizado o seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece (ARCE, 2002, p. 113-114).

Nesse excerto, a autora aponta que a centralidade do processo educacional estava na atividade livre: o exterior é percebido por meio do repertório de exploração, levantamento de hipóteses e pesquisa da criança. O professor deve acompanhar o processo, estimulando-a e observando seu potencial de apropriação do mundo. Segundo Arce (2002), ao propor a adoção de jardins de infância, Froebel difundiu “[...] os germes dos ideais que mais tarde viriam a nortear o movimento escolanovista” (ARCE, 2002, p.118).

---

<sup>10</sup> Como exemplo, cita-se “[...] o discurso oficial republicano sobre a importância do jardim de infância na construção da vida republicana através de artigos de políticos eminentes” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 106).

Na terceira década de 1900, surgiu no país o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Lourenço Filho e Fernando Azevedo foram os principais divulgadores das ideias pedagógicas do escolanovismo no Brasil (SAVIANI, 2013), acompanhando as tendências europeias e norte-americanas. A intenção era a reforma educacional do sistema público. No campo da infância as ideias correntes eram as da Psicologia.

Saviani (2013), ao analisar as bases psicobiológicas das propostas de educação da infância, afirma:

Contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada [...] (SAVIANI, 2013, p. 247).

Os princípios da Escola Nova eram os da educação pública, única, laica, obrigatória e gratuita. A proposta da laicidade referia-se à formação sem a influência religiosa, mas contemplava o contexto social capitalista e a busca de uma educação para a cooperação.

Saviani (2013) destaca: “dois aspectos marcaram, portanto, a estrutura do texto do “Manifesto”: é por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional” (SAVIANI, 2013, p. 252). Doutrinário, porque se vincula à Escola Nova, político educacional, porque adepto de uma escola pública cujo principal executor era o Estado.

A década de 1960 assinala a decadência da Escola Nova, em razão de alguns fatores, dentre os quais: o enfrentamento com o conservadorismo católico; o contexto da Guerra Fria; o descrédito na educação escolar e a construção do golpe de Estado, ocorrido em 1964. Os governos militares implementaram uma reforma no ensino brasileiro conforme acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>11</sup>. “A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos para a formação do “capital humano” [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29). Considerando o

---

<sup>11</sup> Sigla em inglês. Acordos realizados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América com o intuito de reformar o ensino brasileiro conforme os padrões impostos. A reforma atingiu todos os níveis de ensino.

indicativo da formação do capital humano, desde a educação infantil, por intermédio de instituições voltadas para as crianças pobres, Rosemberg (2003) analisa:

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo grosseiramente, (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e similares, instituições acolhendo exclusivamente ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-de-infância, não especialmente destinados a crianças pobres (ROSEMBERG, 2003, p. 179).

A autora pondera que essa composição se rompeu quando, no final da década, a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) passou a regular as políticas sociais dos países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, 2003). O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, datado de 1966, contribuiu para obscurecer a especificidade e a pertinência da educação infantil.

Apesar de sua importância na preparação da criança para as etapas posteriores de sua vida escolar, principalmente nas áreas urbanas, em que a mulher é, cada vez mais, chamada a participar da força de trabalho e a contribuir para a renda da família, o ensino pré-primário ainda não pode receber tratamento prioritário num País em que a escolarização primária não é conquista de toda a população em idade de freqüentar esse nível educacional (BRASIL, 1966, p. 61).

Nesse documento, era enfatizado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61) definia o atendimento para crianças menores de 7 anos em escolas maternas e jardins de infância, porém descartava as singularidades da educação para a primeira infância, centrando-se na preparação da criança para a etapa posterior. Assim, a partir da década de 1970, as políticas sociais para a infância no Brasil passaram a ser influenciadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “O modelo de uma pré-escola brasileira de massa desempenhando também função de assistência foi nitidamente influenciado, no início, por propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial o UNICEF e a UNESCO” (ROSEMBERG, 1992, p. 22).



Conforme a análise de Rosemberg (1992), as transformações político-econômicas ocorridas em termos mundiais corroboraram as novas propositivas para as políticas sociais nos países em desenvolvimento. Dentre os projetos direcionados à educação da primeira infância, destacam-se o assistencialismo social visando o combate à pobreza; o atendimento voluntário à criança por agentes comunitários; a busca de infraestrutura e de materiais em espaços comunitários, a restrição de recursos governamentais.

Observa-se que os modelos de baixo custo pautavam-se no atendimento compensatório e informal para as crianças pobres. Os investimentos deveriam ser destinados prioritariamente ao ensino fundamental, etapa de preparo da mão de obra para o mercado de trabalho. O modelo adotado foi divulgado por seus idealizadores em publicações, seminários regionais e internacionais, além de assessorias técnicas em diversos países do terceiro mundo.

O MEC, a partir de 1975, absorvendo as ideias divulgadas pela UNESCO no que concerne à educação pré-escolar, organizou uma série de instruções e documentos a respeito do atendimento em massa para ampliar o acesso à educação. Todavia, “apesar de ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar de massa, não foi o MEC que conseguiu implementá-lo na década de 70, mas sim a LBA<sup>13</sup>, através do Projeto Casulo<sup>14</sup>” (ROSEMBERG, 1992, p. 26).

O Projeto Casulo alcançou o atendimento de 70 mil crianças no primeiro ano de implementação. A LBA atuava por meio do repasse de verbas para instituições comunitárias (ROSEMBERG, 1992). No contexto dos governos militares, a narrativa vigente era de prevenção à desordem social por meio de políticas compensatórias<sup>15</sup> que garantissem a segurança nacional.

---

<sup>13</sup> Legião Brasileira de Assistência

<sup>14</sup> A Legião Brasileira de Assistência (LBA) “a partir de 1977 passa a atuar de forma sistemática na área creche – com a criação do Projeto Casulo” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p.31). As autoras informam que, no ano de 1987, o programa atendeu 1. 709.020 crianças. Ver Kramer (2003).

<sup>15</sup> Políticas que procuravam atender a uma grande demanda de crianças, destinando baixos recursos financeiros e valendo-se de mão de obra com insuficiente formação. As “[...] políticas compensatórias [...]supõem como ambiente prévio e “dado”, um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação” (MORAES, 2001, p. 66).

Rosemberg (1992) salienta que o MEC conseguiu implantar um programa nacional de educação pré-escolar em massa na década de 1980 com o apoio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Arce (2008) pondera que “o MOBRAL foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público” (ARCE, 2008, p. 383).

Rosemberg (1999) assim se manifesta a respeito das finalidades do Projeto Casulo e do MOBRAL.

Apoiado numa concepção de educação compensatória, preparando crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental, esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas ideias sobre educação infantil veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de setenta e oitenta (o movimento de mulheres e o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes) redundando em propostas avançadas para a Constituição de 1988, mas que não foram implantadas. O modelo adotado foi nitidamente influenciado, no início, por propostas elaboradas e divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial a UNICEF e a UNESCO (ROSEMBERG, 1999, p. 15).

Ambos os programas, ao disseminar uma concepção de educação de baixo custo, contribuíram para precarizar a educação infantil. Sua concepção de desenvolvimento humano era orientada por uma tendência espontaneísta<sup>16</sup>, contando com a participação de agentes comunitários, muitas vezes, sem formação adequada. Arce (2008) salienta:

O trabalho educativo, portanto, não era concebido como aquele que deve paulatinamente levar a criança à superação do senso comum e ao reconhecimento do saber científico por incorporação do mesmo a sua vida cotidiana (ARCE, 2008, p. 384).

Apontando a inexistência de uma organização curricular, a autora afirma que a proposta era a preparação da criança para o ensino fundamental com base em prescrições que se assemelhavam a receitas. Observa-se, portanto, que, nos governos militares, ocorreu a ampliação do acesso à escolarização, porém

---

<sup>16</sup> “Não há definição curricular para o trabalho e é grande a ênfase na confecção de materiais e receituário de atividades” (ARCE, 2008, p. 387).

sem a devida qualidade que a população beneficiária teria como direito: “[...] “uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional [...]” (GENTILI, 2009, p. 1061).

Finda a ditadura militar no ano de 1985, o país passou por um processo de redemocratização e por intensos debates sobre as políticas sociais. Sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e pesquisadores da área da infância pleiteavam uma proposta educacional de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. Esse foi um fator preponderante para a conquista de garantias e direitos na Constituição Federal de 1988.

### 3.2 Políticas educacionais para a infância a partir da constituição federal de 1988

A análise das perspectivas assumidas pelas políticas sociais para infância no Brasil até a promulgação da Constituição Federal de 1988 leva a considerar que a convergência entre a focalização na pobreza, a preparação da criança para o futuro e as propositivas de baixo custo correspondeu às aspirações do capital. “Excluídos de fato e de direito, os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais” (GENTILI, 2009, p. 1061).

Esse autor salienta que a exclusão é uma condição social, já que a totalidade das relações e situações negam ou restringem à população o direito às políticas públicas (GENTILI, 2009). As políticas públicas se expressam nas ações do Estado diante da colisão de forças existentes entre os grupos que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, por meio das políticas, assegura-se o controle social. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam:

Por isso mesmo, uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o projeto social do Estado, como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Na circunstância histórica em que a Constituição Federal foi tecida, findava o período da ditadura militar que perdurara por cerca de 20 anos. Os regimes ditatoriais custearam seus projetos por meio de empréstimos a juros flutuantes.

No final dos anos 70, como consequência de medidas do banco central norte-americano, a taxa de juros aplicada à dívida triplicava-se e torna esses países inadimplentes. A renegociação da dívida é cada vez mais submetida a “programas de ajuste” com “condicionalidades”: mudanças estruturais dirigidas e vigiadas pelo Banco Mundial e pelo FMI (MORAES, 2001, p.64).

A ineficiência no uso dos recursos financeiros advindos do exterior gerou dívida e retardou o desenvolvimento econômico no país. Os recursos financeiros usufruídos pelo Brasil eram originários, principalmente, dos bancos que recebiam montantes advindos dos países árabes, os quais elevaram o preço do petróleo ao descobrir que o recurso natural não era renovável. Dessa forma, os lucros foram depositados nos grandes bancos que, em busca de lucratividade, realizaram empréstimos sem garantias de devolução.

A crise do petróleo, atrelada à crise recessiva que atingia os países desenvolvidos, culminou na aquisição de menos commodities procedentes dos países em desenvolvimento. Países como o Brasil ficavam impossibilitados de findar suas dívidas e, conseqüentemente, buscavam mais empréstimos. No ano de 1983, o Brasil consumou um acordo com o Fundo Monetário Internacional para reparar a dívida externa.

Some-se a isso um amplo processo internacional de desregulamentação e liberalização dos fluxos comerciais e financeiros impulsionados e impostos a partir dos governos Thatcher e Reagan. Alguns dão a esse cenário um nome elegante: globalização. Aos países subdesenvolvidos, caberia o destino da “integração competitiva” na nova divisão internacional do trabalho. Esses elementos descrevem a primeira tendência, a lógica dos mercados e da eficiência (MORAES, 2001, p.64-65).

O neoliberalismo estruturou um discurso hegemônico sobre a crise, propondo estratégias econômicas, jurídicas, políticas e sociais. Segundo Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de

discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17).

No discurso neoliberal, destacam-se os princípios do livre-mercado e a diminuição da intervenção do Estado de forma a permitir a concorrência. Tal discurso necessitava ser aceito pelo senso comum e seus intelectuais apostaram na propagação dessa ideologia. Dentre os intelectuais mais respeitados, destacam-se Friedrich Hayek<sup>17</sup>, economista da Escola Austríaca e autor da obra *O Caminho da Servidão* (1944), e Milton Friedman<sup>18</sup>, economista da Escola de Chicago e autor da obra *Capitalismo e liberdade* (1962).

O ideário teórico divulgado por esses intelectuais correspondia às circunstâncias reais de mutações mundiais. Analisa Gentili (1996):

Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico (embora, até então, de escasso impacto tanto acadêmico quanto social) e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana<sup>19</sup> cristalizada nos Estados de Bem-estar. A intersecção de ambas as dinâmicas permite compreender a força hegemônica do neoliberalismo (GENTILI, 1996, n.p.).

Segundo o autor, a partir da segunda metade do século XX, o neoliberalismo passou a nortear as decisões governamentais dos países em desenvolvimento, incluindo os latino-americanos. No Brasil, após o regime ditatorial, ocorreu uma “redemocratização controlada” (MORAES, 2001): ao mesmo tempo em que existem direitos conquistados, enunciam-se ajustes estruturais por meio de reformas.

Alicerçadas nas reformas, as agências multilaterais como o BM<sup>20</sup> passaram a fazer recomendações sobre diversos âmbitos estatais, inclusive

---

<sup>17</sup> Friedrich von Hayek (1899 – 1992) foi autor do livro *O Caminho da Servidão*, “[...] apontado como um manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal” (MORAES, 2001, p. 27).

<sup>18</sup> Milton Friedman (1912- 2006) foi autor do livro *Capitalismo e Liberdade* publicado nos anos de 1980. Principal representante da Escola de Chicago.

<sup>19</sup> Keynesianismo – doutrina composta pelo Estado de bem-estar social que defendia a “planificação e intervenção estatal na economia” (MORAES, 2001, p.28).

<sup>20</sup> Criado em 1944 durante a Conferência de Bretton Woods. A partir do início da década de 1980 passou a atuar por meio de condicionalidades para a negociação da dívida externa dos países

sobre as políticas sociais, como a educação. Analisando o panorama da educação, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam:

[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Conforme os autores, um desses principais eventos foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, na década de 1990. A conferência culminou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, inaugurando uma proposta educacional, de abrangência mundial, com o objetivo de promover o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem nas diversas etapas de ensino.

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* consta a defesa da “expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências” (UNICEF, 1990, n.p.). As orientações e ações seriam financiadas pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>21</sup> e Banco Mundial.

Nessa conjuntura, no Brasil, após intensa mobilização social, ocorreu a promulgação da Constituição Federal (1988), na qual foram reconhecidos alguns direitos em relação à primeira infância. Conforme definido em seu artigo 208, inciso IV, é dever do Estado garantir a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1988). Posteriormente,

---

devedores considerando “a aprovação de novos empréstimos e para a inserção dos países no circuito financeiro internacional” (SILVA, 2002, p. 9).

<sup>21</sup> Esse programa prevê intervenções de assessoria sobre políticas, assistência técnica, finanças e programas considerando seis eixos transversais para gerar um impacto ideal: manter as pessoas fora da pobreza; governança para as sociedades pacíficas, justas e inclusivas; prevenção de crises e aumento da resiliência; solução para o desenvolvimento baseada na natureza; energia limpa e acessível; empoderamento das mulheres e igualdade de gênero. <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/our-focus.html>.

a Lei nº 11.724 de 06 de fevereiro de 2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos, de forma que a criança com seis anos passou a frequentar esse nível de ensino.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o Art. 208 da Constituição Federal e tornou a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. De qualquer forma, mesmo que a educação obrigatória não contemple as crianças menores de 4 anos, a creche passou a ser de responsabilidade da educação e não mais da assistência social.

Ademais, no artigo 211 da Constituição Federal consta que os sistemas de ensino serão organizados por meio de uma gestão de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Segundo a lei, os municípios atuam prioritariamente na execução do ensino fundamental e da educação infantil.

No ano de 1990, aprovou-se a Lei nº 8.069, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No capítulo IV, no Art. 53, consta que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O ECA propiciou que os direitos das crianças se efetivem por meio de políticas públicas. Segundo Rossetti-Ferreira (2011), o documento “[...] estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças” (ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 186).

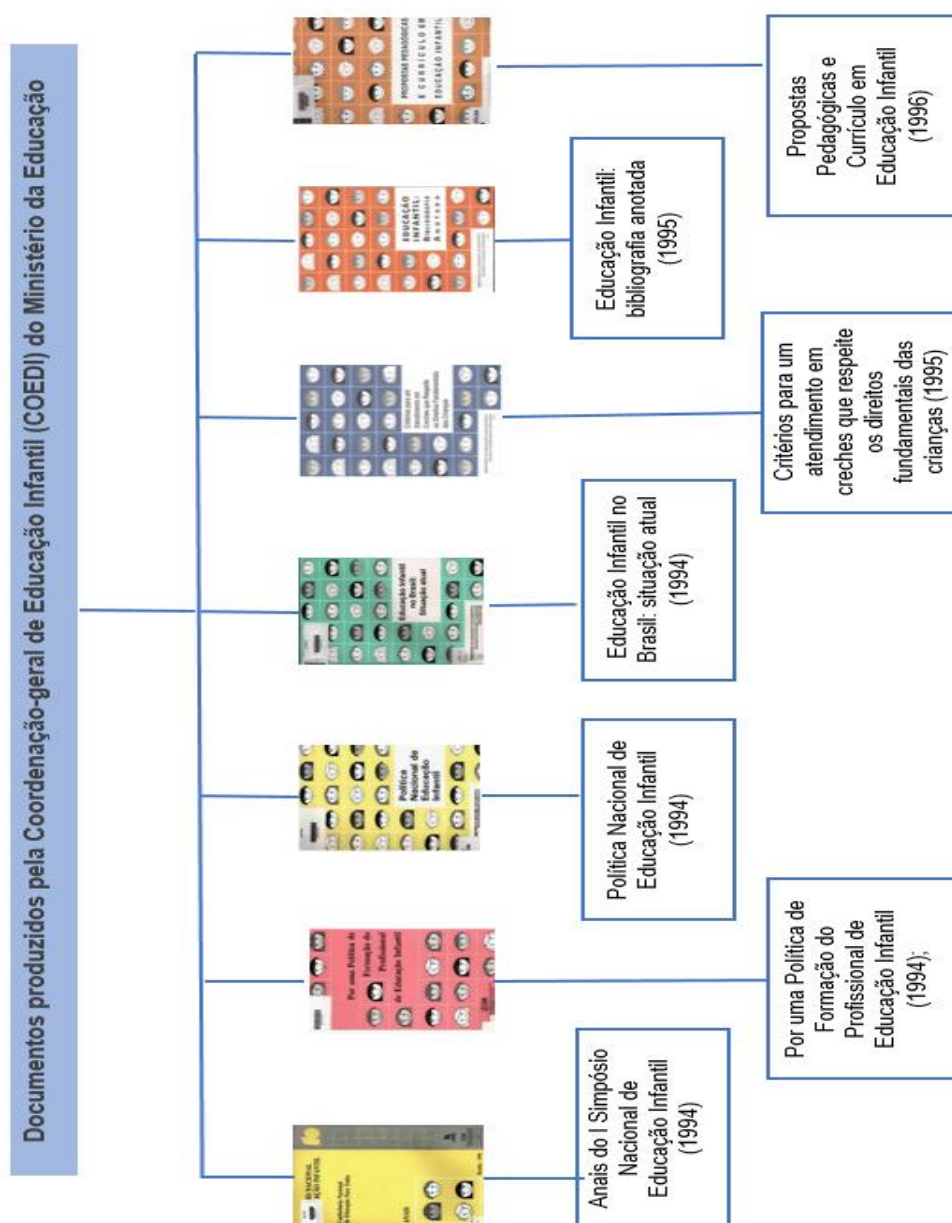
Após a promulgação da Constituição Federal e da aprovação do ECA, o Ministério da Educação e a Coordenação-geral da Educação Infantil (COEDI)<sup>22</sup>, sob a orientação de Angela Barreto<sup>23</sup>, produziram uma série de documentos oficiais contendo diretrizes para uma política nacional de educação infantil.

---

<sup>22</sup> “O Ministério da Educação motivado pela perspectiva da Promulgação da Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) documentos que asseguram direitos fundamentais do cidadão e criam mecanismos operacionais para que os direitos da criança sejam contemplados, insere no cenário nacional a discussão sobre a EI. Para essa finalidade foi criada no ministério a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI [...]”. (CARPES, 2017, p. 34-35). O COEDI organizou uma Política Nacional de Educação Infantil.

<sup>23</sup> Angela Maria Rabelo Ferreira atuou como dirigente na Coordenação-geral de Educação Infantil (COEDI) e coordenou as publicações do MEC entre 1994 e 1996. Os documentos “[...]”

Figura 2: Ilustração.



Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Esses documentos foram produzidos entre os governos do presidente Itamar Franco e do presidente Fernando Henrique Cardoso. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996a)*, em consonância com os documentos anteriores, reuniu conceitos sobre o currículo na educação infantil,

---

conhecidos por seu formato de “cadernos”, suas cores e pela capa com rostinhos de crianças vinham tratando a educação infantil como uma questão para o debate: privilegiando a discussão de propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir esse conhecimento em práticas que respeitassem as crianças” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 5).



considerando os pontos de vista das pesquisadoras Tisuko Morchida Kishimoto<sup>24</sup>, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira<sup>25</sup>, Maria Lúcia de A. Machado<sup>26</sup>, Ana Maria Mello<sup>27</sup> e Sônia Kramer<sup>28</sup>. Esse documento contém também uma reflexão sobre as propostas pedagógicas e/ou curriculares elaboradas pelos estados e municípios entre 1985 e 1994. Dessa forma, traçou um diagnóstico sobre a realidade educacional e contribuiu para a elaboração ou o aprimoramento das propostas pedagógicas e/ou curriculares.

Nesse diagnóstico, fica evidente que as propostas, apesar de direcionadas à creche, geralmente haviam sido produzidas pelas secretarias do setor de desenvolvimento e promoção social, pois as secretarias de educação não tinham o compromisso com a oferta, manutenção e fiscalização das creches. Em razão do caráter assistencialista da educação para a primeira infância, as creches encontravam-se mais atreladas às secretarias de assistência social.

Nos documentos curriculares estaduais e municipais referentes às creches, eram privilegiados a guarda e o cuidado, em detrimento de propostas educativas com caráter pedagógico. Sobre a pré-escola, em sua maioria, a organização didático-pedagógica era semelhante ao currículo do ensino fundamental, caracterizado por disciplinas estanques e com foco na alfabetização, como nas classes de alfabetização. Contendo citações de Jean Piaget<sup>29</sup>, tais documentos eram influenciados pela concepção de

---

<sup>24</sup> A autora define “[...] currículo como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais” (BRASIL, 1996a, p. 13).

<sup>25</sup> “Zilma de Moraes Ramos de Oliveira define currículo educacional como “um balizador de ações”, estando associado à orientação político-ideológica-técnica que, de modo mais ou menos consciente, têm seus proponentes” (BRASIL, 1996a, p.14).

<sup>26</sup> “[...] a autora identifica um currículo com uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações” (BRASIL, 1996a, p.15).

<sup>27</sup> “Mello defende a ideia de currículo aberto, tomando como referência a afirmação de Cesar Coll de que “o currículo aberto concede grande importância às diferenças individuais, no contexto social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico” (BRASIL, 1996a, p.17).

<sup>28</sup> Kramer “afirma que não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização” (BRASIL, 1996a, p.18).

<sup>29</sup> Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980) biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. É considerado um dos principais pensadores do século XX. Formulou a Epistemologia Genética e é considerado um dos expoentes da abordagem Construtivista. O construtivismo de fundamentação piagetiana, permeia “[...] as transformações produtivas e as novas exigências para o mercado de trabalho, formulando a hipótese de que a concepção de inteligência

desenvolvimento e de aprendizagem do construtivismo. A análise das incoerências apresentadas nas propostas pedagógicas e/ou curriculares brasileiras aponta desarticulações entre os princípios teóricos e as orientações metodológicas e também entre as instruções das equipes técnicas das secretarias de educação quanto ao norteamento teórico e as práticas pedagógicas.

No ano de 1998, surgiu o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Rosemberg (2002) posiciona-se em face desses documentos:

Essas propostas do MEC foram elaboradas com participação de segmentos sociais – universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários – que já haviam acumulado um repertório de conhecimentos e experiências sobre este setor das políticas sociais e constituído o consenso de expandir a EI com qualidade para todas as crianças cujas famílias por ela optassem (ROSEMBERG, 2002, p.41-42).

Deve-se ressaltar que a implantação dessas propostas ocorreu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Naquele momento, a nascente democracia ajustava-se às reformas neoliberais extraídas do *Consenso de Washington*<sup>30</sup> que, conduzidas por organismos internacionais, tendo como principal referência o BM, resultaram em políticas sociais de baixo investimento.

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento

---

formuladas por Piaget seria consonante com a concepção de inteligência exigida por uma nova capacitação intelectual e moral para o trabalho tecnificado no chamado mundo globalizado” (MIRANDA, 2005, p. 30).

<sup>30</sup> “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos” (BATISTA, 2009, p. 115-116). O objetivo da reunião foi avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países latino-americanos. Denominou-se Consenso de Washington por ser resultante de uma concordância a respeito de políticas recomendadas anteriormente.

público de EI para crianças pequenas pobres (ROSEMBERG, 2002, p.42).

O teor dos apontamentos da autora pode ser confirmado nas orientações da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, organizada após a Conferência de Jomtien pela UNESCO e pelo Banco Mundial. A publicação do documento *Educação um Tesouro a Descobrir*, conhecido como Relatório Delors<sup>31</sup> em 1996 impulsionou as reformas educacionais no Brasil.

Esse relatório contém pistas e recomendações para o enfrentamento das necessidades educacionais em um mundo globalizado, destacando-se o papel das organizações internacionais na promoção de políticas de equidade e abordando-se o desenvolvimento humano de uma perspectiva que valoriza a natureza e o ritmo individual. Considera-se que as necessidades básicas de aprendizagem integram a educação ao longo da vida, conceito que é correlacionado à iniciativa, ao cooperativismo e ao empreendedorismo.

Destaca Arce (2001):

As Necessidades Básicas de Aprendizagem têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de “aprender a aprender”, onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; a funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando” tornam-se essenciais (ARCE, 2001, p. 260).

Aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser constituíram os quatro pilares da educação ao longo da vida: aprender a aprender. Duarte (2011) destaca que “a centralidade do lema “aprender a aprender” no pensamento pedagógico contemporâneo pode ser constatada no texto do documento intitulado “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI [...]” (DUARTE, 2011, p. 28).

Segundo esse autor, o construtivismo, a escola nova etc. compõem o grupo das pedagogias do aprender a aprender. Analisando os fundamentos

---

<sup>31</sup> Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO. O relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, editado e publicado em forma de livro, apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

dessa pedagogia, ele identifica quatro posicionamentos valorativos: primeiro, a autonomia do aluno em aprender por si só é superior à transmissão dos conhecimentos pelos professores; segundo, o método de aprendizagem é mais importante que o conhecimento socialmente elaborado; terceiro, o interesse do aluno deve guiar as propositivas educacionais; quarto, o ensino tradicional não é capaz de preparar o aluno para acompanhar o ritmo das mudanças na sociedade contemporânea.

Fundando-se no juízo de ineficiência da pedagogia tradicional, a proposta é de uma reforma educacional conduzida, fundamentalmente, pela pedagogia do aprender a aprender. “Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e comunidade internacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Na abordagem da educação pré-escolar fica evidente que a participação da comunidade é considerada fator relevante.

O fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite pôr em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar, pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muitos caros, são acessíveis apenas a privilegiados (DELORS, 1999, p. 129-130)

Indicam-se assim políticas educacionais de baixo investimento para o desenvolvimento das crianças pobres. Rodrigues e Lara (2006) afirmam que propositalmente o governo investe o mínimo para obter o máximo de produtividade posteriormente.

Outra orientação peculiar do relatório refere-se à descentralização administrativa das instituições escolares. A descentralização é preconizada como uma forma de obter investimentos por meio do fortalecimento entre as esferas públicas e privadas. Isso significa uma desobrigação do Estado no financiamento e na execução, mas não no controle dos currículos nacionais e documentos oficiais. Arce (2001) afirma:

O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre

os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação (ARCE, 2001, p.259).

O Banco Mundial, como um dos patronos da Conferência de Jomtien, formulou, no ano de 1995, o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, no qual recomenda o ensino fundamental como a etapa primordial para receber recursos públicos (ROSEMBERG, 2002). Além de assumir uma perspectiva neoliberal na prescrição de orientações educacionais, o Relatório Delors menciona a recomendação do documento *Prioridades y estrategias para la educación* e indica como agente financiador das reformas o Banco Mundial. Quanto à educação infantil, nos termos dos empréstimos obtidos com o BM, dever-se-ia educar o pré-escolar para a melhoria dos resultados no ensino fundamental. Rosemberg (2002) afirma:

As reformas dos anos 90 também envolveram diretamente a EI em outros aspectos, alguns deles discutidos pela bibliografia especializada, como por exemplo a regulamentação da EI (creches e pré-escolas) pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ou a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [...] (ROSEMBERG, 2002, p.43).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN Lei n.9.394 de 1996b), a educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica. No entanto, para assegurar ações de financiamento, execução e fiscalização por parte do Estado, destaca-se a necessidade de elaborar normatizações e documentos oficiais norteadores.

Assim, no artigo 8º, inciso IV, consta a responsabilidade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para estabelecer, em regime de colaboração, “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996b).

A Lei n.9304/96 (BRASIL, 1996b), em consonância com a Constituição Federal, estabeleceu a prioridade de implementação e financiamento para o ensino fundamental de acordo com as recomendações advindas da Declaração

Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e do Relatório Delors.

A Emenda Constitucional nº14/1996c instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo objetivo seria assegurar a universalização do ensino fundamental e oferecer remuneração aos profissionais do magistério. Arelaro (2000) entende que a priorização do ensino fundamental configurou a exclusivização de uma etapa de ensino sobre as demais e, com isso, tal política pública seria equivocada. Ou seja, a definição do direito à educação infantil não era compatível com os recursos destinados ao seu financiamento.

A União estabelecia normas, parâmetros e diretrizes, mas excluía fontes de recurso específicas para a educação infantil. Diante da conjuntura das reformas neoliberais, Haddad (1998) identificou as condições que cerceavam a educação infantil.

- focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da EI;
- descentralização, que se traduz em municipalização;
- privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais;
- desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo” (financiamento e gestão municipal no caso do ensino fundamental e EI) mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados (HADDAD, 1998, p. 49).

A primeira proposta curricular oficial para a educação infantil resultou no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Sistematizando uma concepção de criança, de educação, de instituição e de professor para a educação infantil e definindo conteúdos

curriculares e orientações didáticas correspondentes, esse documento norteou<sup>32</sup> a ação do professor, tão fragilizada pelo processo histórico da educação da infância no Brasil.

### 3.2.1 Documentos curriculares nacionais para a educação infantil: a ênfase no “aprender a aprender”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi amplamente debatido no cenário educacional, representando uma ruptura com as elaborações realizadas a partir de 1994 pela Coordenação-geral da Educação Infantil (COEDI) sob a direção de Angela Barreto. Integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p.13).

O RCNEI, de caráter não obrigatório, teve como finalidade difundir orientações para a elaboração e a implementação de currículos condizentes com a diversidade da realidade brasileira, sendo organizado em três partes. Na *Introdução*, a creche e a pré-escola são situadas no contexto educacional brasileiro, abrangendo concepções e objetivos gerais relativos a essa etapa de ensino. A parte intitulada *Formação Pessoal e Social* refere-se aos processos de construção da identidade e da autonomia. A terceira, *Conhecimento de Mundo*, apresenta os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Propondo-se a orientar o professor na elaboração e na realização da prática educativa, esse documento é fundado na concepção de criança

[...] como sujeito histórico e social, com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento, sendo a aquisição

---

<sup>32</sup> No final da década de 1990, os RCNEI representaram um norteamento didático para a prática docente. Nas décadas posteriores, novos documentos orientadores passaram a vigorar inserido outros direcionamentos para a educação infantil.

deste um processo de criação, significação e ressignificação (SILVA, 2012, p. 86).

A atuação do professor deveria se orientar pela integração do cuidar e o educar com o intuito de desenvolver as crianças enquanto seres humanos. Essa propositiva contrapunha-se às diferentes perspectivas de atendimento destinadas às creches e pré-escolas. No caso das creches, a ênfase recaía no cuidar sem a preocupação com a sistematização pedagógica; no da pré-escola, enfatizava-se o educar e a preparação para o ensino fundamental. Na perspectiva da integração entre educar e cuidar, a proposta seria:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p.30).

Observa-se, no referido contexto de proposição dos RCNEI, a escassez de professores com formação satisfatória para realizar todas essas indicações.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998, p.39).



A falta de infraestrutura compatível com o atendimento proposto e o número excessivo de crianças por turma inviabilizaram que os professores encaminhassem sua prática de maneira qualitativa. Além de norteamentos descritivos não conduzirem à alteração da realidade social concreta, as políticas curriculares não dispunham de recursos financeiros compatíveis com sua implementação. Palhares e Martinez (2005) analisam esse quadro:

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para crianças idealizadas, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras [...] (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 10).

O documento, ao obscurecer a realidade, minorava as fragilidades apresentadas e expostas nesses espaços peculiares de ensino, deixando de se referir à precariedade da infraestrutura e dos materiais didático-pedagógicos, à volatilidade dos profissionais, muitas vezes, pela baixa remuneração, o que dificultava o estabelecimento de vínculos com as crianças e à carência na formação inicial e continuada dos profissionais.

As orientações contidas no RCNEI reverberam uma concepção teórica centrada no construtivismo<sup>33</sup>, conforme se percebe no trecho a seguir:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p.21-22).

---

<sup>33</sup> Rossler, define o construtivismo “como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente hegemonia ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem um núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget [...]”. (ROSSLER, 2005, p. 7). Silva, destaca que as concepções de educação assumidas nos documentos oficiais expressam a influência da teoria construtivista. “No âmbito da educação infantil, encontramos esses preceitos na chamada pedagogia da infância, que possui também, como alicerce, a teoria construtivista” (SILVA, 2012, p.93).

Nos RCNEI, Piaget, Vigotsky<sup>34</sup> e Wallom<sup>35</sup> são apresentados enquanto pesquisadores da construção do conhecimento, desconsiderando suas bases epistemológicas e suas diferentes abordagens educacionais, que os distanciam entre si na forma e na ação didático-pedagógica. Isso é destacado por Cerisara (2005), segundo o qual o documento sinaliza uma abordagem construtivista socialmente determinada.

Esta denominação aliada ao conteúdo advindo quase que exclusivamente da psicologia cognitiva, de base piagetiana, foi amplamente criticada por sua fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplistas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI (CERISARA, 2005, p. 30-31).

Outros excertos do documento apontam para a presença da influência construtivista nos RCNEI, especialmente aqueles que destacam que o interesse da criança deve conduzir o processo educativo.

É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e idéias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Esses conhecimentos não são, porém, proporcionados diretamente às crianças. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com os outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 3, p.172).

A análise do excerto evidencia que, além de priorizar o interesse da criança, o documento não reconhece o ensino diretivo como condição para a

---

<sup>34</sup> Duarte (2011) explana que não existem aproximações entre a teoria de Piaget e Vigotski. “Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem (DUARTE, 2011, p. 35).

<sup>35</sup> “A psicogenética walloniana apresenta [...] uma abordagem multicausal em que, ao estudar uma função do desenvolvimento humano, busca as funções que estabelecem com esta um jogo de anterioridade, incompatibilidade e, dialeticamente, de paternidade. No entanto, vale ressaltar que, nesta teoria, o fato de uma função ser anterior à outra não assume uma conotação de causalidade” (CERISARA, 1997, p.41).

aquisição de conhecimentos. Arce e Jacomeli (2012) salientam que “[...] a educação de crianças menores de 5 anos não pode prescindir do papel do professor como aquele que ensina, transmite o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade” (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 2).

Ademais, no arranjo curricular do RCNEI, os âmbitos de experiência são compostos por eixos de trabalho que estabelecem objetivos, conteúdos, orientações didáticas, observação, registro e avaliação formativa. Isso indica um ajustamento da organização curricular do ensino fundamental na educação infantil.

É fato que a transição da educação infantil para o ensino fundamental necessita ser pensada e planejada. Segundo Kuhlmann Jr. (2005), “este seria um dos méritos da proposta do referencial: considerar a articulação com o ensino fundamental [...]” (KUHLMANN Jr., 2005, p. 63). No entanto, ressalva o autor: isso se “não houvesse se perdido no momento em que fez dessa articulação uma subordinação” (KUHLMANN Jr., 2005, p. 63). A estruturação proposta no referencial tem semelhanças com a organização disciplinar do ensino fundamental e, de fato, na maioria das instituições de educação infantil, os objetos de conhecimento foram tratados como disciplinas. “Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica” (KUHLMANN Jr., 2005, p.57).

Embora seja notória a visibilidade que alcançou nas escolas de educação infantil, o RCNEI não abrangeu a diversidade de contextos nos quais são candentes as desigualdades políticas, econômicas e sociais. O documento desconsiderou o descompasso entre as orientações para a atuação do professor e a frágil formação inicial e continuada. Não deu o devido peso à existência de escolas sem água encanada, sem pintura, sem bebedouros, pouco arejadas, com espaços limitados, mobílias e materiais didáticos inadequados. Essa condição provoca a reflexão sobre as dificuldades para se oportunizar o acesso às objetivações materiais, o que se dirá o conhecimento historicamente acumulado.

O RCNEI, enquanto primeiro documento orientador curricular elaborado após a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996b), norteou uma diversidade de propostas pedagógicas e de práticas escolares. No entanto, sua análise revela a falta de

convergência com a realidade em sua concretude, razão pela qual não pode ser efetivar enquanto política pública capaz de oportunizar, de forma igualitária, o desenvolvimento humano. Contribui para essa constatação a percepção de que a principal abordagem teórica que fundamenta o documento está alicerçada no construtivismo, a denominada pedagogia da infância (SILVA, 2012). Portanto, a ênfase no interesse e no protagonismo da criança e no não diretivismo docente parece se entrelaçar com o mesmo alicerce teórico dos documentos internacionais que conduziram as reformas educacionais. Sobre esse aspecto, ecoam os questionamentos de Arce (2004), “mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições [...]?” (ARCE, 2004, p. 156).

Tais ecos ressoaram no âmbito legal quando a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº1 de 07/04/1999 (BRASIL, 1999) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essa resolução foi precedida pelo parecer CNE/CEB nº 22/98 que definiu as DCNEI como documento mandatário<sup>36</sup> e norteador das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

Ciavatta e Ramos (2012, p.11) definem diretrizes como “[...] orientações para o pensamento e a ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.11). Conforme expõe Carvalho (2015), as diretrizes prescrevem ações que conduzem a prática docente. Portanto, as diretrizes estabeleceram uma concepção de currículo e de proposta pedagógica para a educação infantil.

As DCNEI, conforme o Parecer CNE/CEB nº 22/98, contemplaram orientações para o trabalho em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), definindo padrões de cuidado e de educação. Esse documento faz referência ao atributo histórico que permeia a educação infantil, ou seja, ao caráter compensatório<sup>37</sup>. A creche é caracterizada por ações de assistência à pobreza, e a pré-escola, por ações destinadas a prover o déficit cultural e preparar para o ensino fundamental, ou até mesmo antecipar seus conteúdos de ensino.

---

<sup>36</sup> Obrigatório por ser reconhecido como legislação.

<sup>37</sup> O caráter compensatório da creche define-se por ofertar os cuidados com as crianças de 0 a 3 anos, tendo um cunho assistencial. O caráter compensatório da pré-escola orienta-se por superar a fragilidade cultural antecipando os conteúdos do ensino fundamental.

Procurando reduzir as carências citadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apostaram na articulação entre o cuidar e o educar.

O aprofundamento da análise sobre o papel do estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de 0 a 6 anos, tem evidenciado um fenômeno também visível em outras nações, que é o da cisão entre cuidar e educar (BRASIL, 1998, p. 2).

Em razão das propostas que distinguem o cuidar na creche e o educar para a prontidão na pré-escola, surge, no Brasil, a partir da década de 1990, o binômico educar/cuidar (TIRIBA, 2005). Porém, as DCNEI, como um documento orientador para os currículos e as propostas pedagógicas, não definiram com nitidez como seria organizar o cuidar em um ambiente educacional. Sobre esse aspecto, Pasqualini e Martins (2008) afirmam " [...] no que se refere aos limites entre educar e cuidar, é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica" (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 77). As autoras defendem que é impossível dissociar o cuidar do educar e vice-versa e, portanto, corroboram com o que afirma Tiriba (2005): seria viável propor, tão somente, o educar.

As DCNEI apresentam conceitos contraditórios sobre a especificidade da educação infantil. No excerto a seguir, é possível perceber que se caracteriza uma etapa como escolar,

[...] quando há professores qualificados, horário, calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa "pré-escola", pois o que de fato acontece é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação Infantil, capazes de não antecipar uma formalização artificial e indesejável do processo de cuidado e educação com a criança de 4 a 6 anos, mas intencionalmente voltados para cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família (BRASIL, 1998, p. 6).

Em face dessa referência a uma organização administrativa e pedagógica compatível com a escola de ensino fundamental, é impossível não entender que a educação infantil é considerada como uma etapa escolar. Todavia, em um

próximo trecho, fica explícito que essa orientação é para crianças dos 4 aos 6 anos

[...] uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998, p. 7).

Observam-se, na sequência do documento, indícios de que a pré-escola não se configura como modalidade escolar. É o que mostra a análise de Pasqualini e Martins (2008):

Esse movimento de negação do caráter escolar das instituições de EI refletem-se de alguma forma já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), documento no qual se verifica certa ambiguidade na caracterização ou não das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos como escolas (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 85).

As autoras acrescentam que esse movimento de negação está vinculado à psicologia da infância<sup>38</sup>, vertente que nega as denominações escola, ensino, aluno e currículo com o argumento de que menosprezam o protagonismo das crianças (PASQUALINI; MARTINS, 2008). Na mesma direção, Arce (2004) mostra que essa perspectiva apresenta uma congruência com o construtivismo, pois descaracteriza a função do professor e desvaloriza a atividade de ensino na educação infantil. Segundo o Parecer nº 022 de 1998, “a participação dos educadores é participação<sup>39</sup>, e não condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa” (BRASIL, 1998, p. 14).

As DCNEI trazem à tona a dificuldade de implementação de políticas públicas que qualifiquem os professores como profissionais para o trabalho com

---

<sup>38</sup> A pedagogia da infância é regida por um conjunto de princípios, dentre os quais se destacam: a aprendizagem provém de uma construção individual; ausência de planejamento, pois se trabalha a partir do interesse da criança; crença no conhecimento do cotidiano em detrimento da cultura elaborada; defesa do lema “aprender a aprender”; o conhecimento universal é substituído pelas significações que partem do cotidiano (ARCE, 2004).

<sup>39</sup> Grifo do documento original.

as crianças de 0 a 6 anos e oportunizem a qualificação para os profissionais leigos que atuam nessa etapa, conforme aponta o Parecer nº 022 de 1998,

Os Cursos de formação de docentes para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com a maior urgência, às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda (BRASIL, 1998, p.9).

As diretrizes para a elaboração de currículos e de propostas pedagógicas correspondiam ao objetivo de implementar uma política pública compatível com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. No ano de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999). Embora tais diretrizes representassem a possibilidade de sistematização e de padronização da formação docente, a diversidade de contextos sociais impôs limites em sua abrangência e implementação.

É positiva a pretensão de organizar as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil, mas o não reconhecimento da educação infantil como etapa escolar dificulta a constituição de uma identidade e especificidade da educação para a primeira infância. Na tentativa de prover a finalidade pedagógica, foi proposta a integração de cuidar/educar, mas isso, conforme destacado por Pasqualini e Martins (2008),

[...] pouco contribuiu para o entendimento das especificidades do ensino infantil, na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer como e para que educar – e cuidar de – crianças nas instituições de educação infantil. Além disso, [...] a perspectiva anti-escolar em EI aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras, acarreta a descaracterização do papel do professor e revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos – talvez o único – espaços de acesso ao conhecimento sistematizado (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72-73).

Com base na análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, principais documentos norteadores para a elaboração de currículos a partir da reforma de Estado da década de 1990, infere-se que seu principal referencial teórico foi o construtivismo piagetiano, caracterizado pelo caráter biológico sobre o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Assim, o construtivismo, conexo à pedagogia do aprender a aprender, teceu as reformas curriculares propostas nos documentos oficiais brasileiros no ano 2000.

Após vigoroso debate que envolveu a sociedade civil, o governo federal e as esferas privatistas, conforme Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, no qual prevaleceram as propostas governamentais. Assim, sob a influência do Banco Mundial, completou-se o mandato de Fernando Henrique Cardoso e a reforma do ensino no Brasil.

Conforme previsto nas Disposições Transitórias da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996b), cabe à União encaminhar “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

A relação entre o PNE, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI é explanada por Duarte (2011):

Os limites (ou compromissos) ideológicos da comissão ficam evidentes na sua concepção de que a solução está em transformar a educação, que passaria de motor do desenvolvimento econômico a motor do desenvolvimento humano. A questão se resumiria à busca de um desenvolvimento que não estivesse centrado apenas no crescimento econômico (DUARTE, 2011, p.59).

Essa relação é perceptível na Lei nº 10.172<sup>40</sup>, na parte referente às diretrizes para a Educação Infantil:

Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer

---

<sup>40</sup> A Lei nº10.172 apresenta um diagnóstico da educação infantil no Brasil e traça as diretrizes, os objetivos e as metas para essa etapa de ensino.



sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro (BRASIL, 2001).

Observa-se, nesse trecho, que, no PNE (2001-2011), o desenvolvimento infantil está condicionado às aspirações econômicas do capital, ecoando a teoria do capital humano proposta por Theodore W. Schultz<sup>41</sup>.

[...] o investimento na melhoria da qualidade da população pode aumentar significativamente as perspectivas econômicas e o bem-estar das pessoas pobres. A assistência à infância, [...], a aquisição e aptidão através do ensino escolar [...] podem melhorar a qualidade da população. Tais investimentos nos países de baixa renda têm conseguido êxito na melhoria das perspectivas econômicas em toda a parte onde não têm sido dissipados pela instabilidade política (SCHULTZ, 1987, p. 20).

Na teoria do capital humano, a educação da infância é considerada como estratégia para a redução da pobreza, o que limita a compreensão de que esse direito deve ser universalizado para todas as crianças. No texto da Lei nº 10.172, fica claro que o foco é a pobreza: “[...] a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil” (BRASIL, 2001).

Na análise de Laval (2004), “essa metáfora do “capital humano” desemboca em uma visão muito empobrecida dos efeitos do “investimento no saber” essencialmente considerado como fonte de ganhos de produtividade” (LAVAL, 2004, p. 26). O saber, enquanto capacidade produtiva, é difundido pelo discurso hegemônico neoliberal e sintonizado com a manutenção das relações de produção.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar os indivíduos a aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2011, p. 10).

---

<sup>41</sup> Theodore William Schultz (1902 – 1998). Economista estadunidense e Prêmio Nobel de Economia em 1979. Formulou os conceitos da Teoria do capital humano que influenciou as áreas de educação e economia (OLIVEIRA, 2020).

A convergência entre as acepções de educação infantil encontradas na Lei nº 10.172 e as do “aprender a aprender” pode ser percebida no seguinte excerto:

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos (BRASIL, 2001).

Tais consonâncias assentam no cerne do “aprender a aprender”: depreciação da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, desqualificação da atividade de ensino e da função do professor como indivíduo que detém o conhecimento a ser ministrado (DUARTE, 2011).

O PNE (2001-2011) contém uma concepção de desenvolvimento humano que orienta as metas e as estratégias para a educação infantil. As metas seriam:

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

Conforme destacado na Lei nº 10.172, no contexto sócio histórico em que o PNE foi elaborado, o Brasil apresentava 12 milhões de crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2001) para as quais não havia informações educacionais precisas sobre o acesso à creche.

A Sinopse Estatística da Educação Básica reuniu dados de 1998 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos. São dados incompletos, mesmo porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional (BRASIL, 2001).

Entretanto, conforme os dados referentes às crianças de 4 a 6 anos coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais, “de uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam

matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 44%” (BRASIL, 2001).

A obrigatoriedade da frequência para a faixa etária de 4 a 6 anos resultou em maior atendimento para as crianças com idade próxima ao ensino fundamental. Já, para as crianças de 0 a 3, apesar dos avanços quanto ao acesso, a educação foi permeada por políticas compensatórias. Registra-se, nesse caso, a tendência à desresponsabilização dos municípios na execução educacional e à progressão de parcerias e convênios entre os entes públicos e privados (escolas particulares ou entidades filantrópicas)<sup>42</sup>.

O desafio de ampliar o acesso à educação infantil somou-se às adversidades quanto à organização pedagógica e à infraestrutura das instituições educacionais. Portanto, as estratégias para se atingir a Meta 1 seriam: assegurar padrões mínimos de infraestrutura; implantar programas de formação para os profissionais de educação infantil; criar sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil; adotar mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência; providenciar alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil; destinar 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF prioritariamente à educação infantil, dentre outros artifícios (BRASIL, 2001).

Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>43</sup>. Esse dispositivo financeiro tinha por finalidade a manutenção e o desenvolvimento de todas as etapas da educação básica. No período de transição, foi necessária a intervenção dos movimentos sociais, que, tendo como pauta a educação das crianças de 0 a 3 anos, procuraram afiançar

---

<sup>42</sup> Em vários países latino-americanos, a creche pode ser ofertada na modalidade “não formal” ou “não escolarizada” “[...] dependendo majoritariamente de convênios ou “parcerias” entre as esferas pública e privada, notadamente com as chamadas organizações sociais” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p.14).

<sup>43</sup> “O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007” (CARA; PELLANDA, 2017, p.10). “Todas as etapas da educação básica passaram a contar com um mecanismo de financiamento (a inclusão das creches ocorreu com mobilização da comunidade educacional, particularmente do movimento Fraldas Pintadas)”. (CARA; PELLANDA, 2017, p.10).

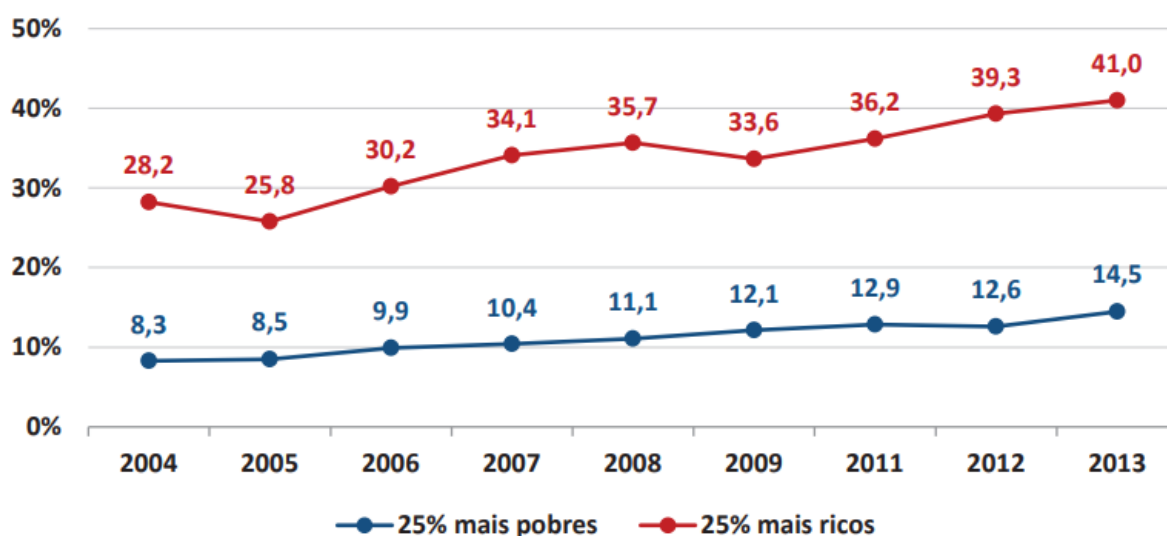
que a Proposta de Emenda Constitucional nº 415 (PEC nº 415/2005) considerasse a creche como beneficiária do fundo.

A falta de planejamento financeiro gerou defasagens no alcance das metas e estratégias previstas no PNE (2001 – 2011). Concluído o decênio, consta nos resultados que, “em 2013, existiam no Brasil 56.019 creches e 107.320 pré-escolas, responsáveis, respectivamente, pelo atendimento de 23,2% das crianças de 0 a 3 anos e de 81,4% das crianças de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2015, p.22-23).

O *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base* (2015), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contém uma avaliação das metas no recorte temporal de 2004 a 2013.

Conforme o Gráfico 1, embora tenha sido constatado um aumento permanente de crianças atendidas na creche e na pré-escola, relatam-se disparidades importantes quanto à renda domiciliar per capita no caso das crianças de 0 a 3 anos. Apesar de o índice de acesso ter aumentado entre as crianças 25% mais pobres e as 25% mais ricas, a distância entre o percentual de um grupo para outro aumentou de 19,9 pontos percentuais em 2004 para 26,5 p.p. em 2013 (BRASIL, 2015).

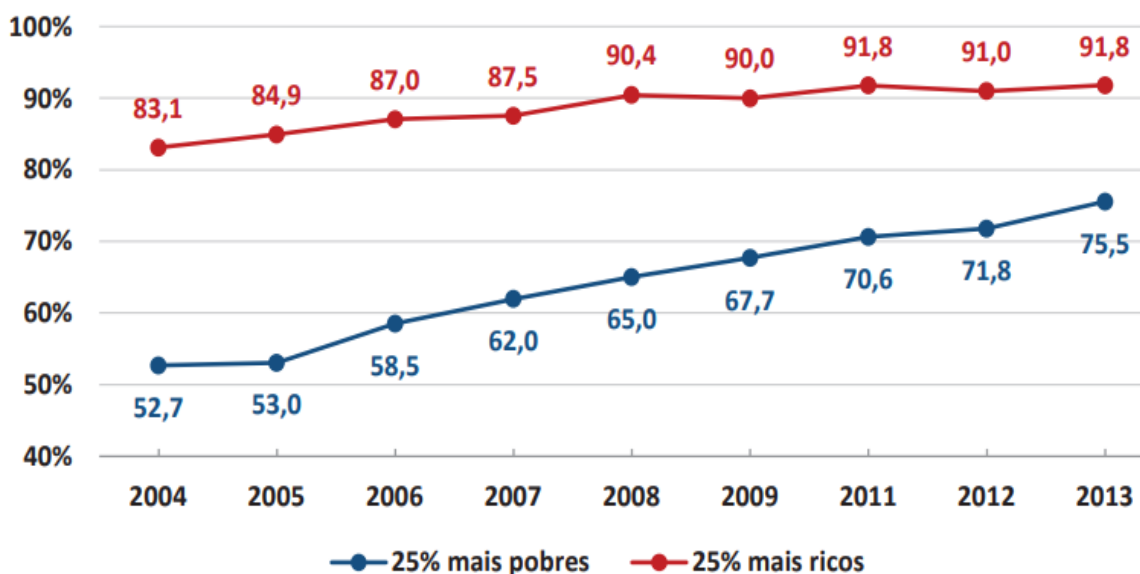
**Gráfico 1: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola, por quartis de renda domiciliar per capita - Brasil.**



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep (2015, p. 33).

Considerando a renda domiciliar per capita no caso das crianças de 4 e 5 anos, o indicador do grupo referente às 25% mais ricas “[...] variou 8,7 p. p. ao longo do período, alcançando 91,8% em 2013. Já entre os 25% mais pobres, o crescimento foi de 22,8 p.p., alcançando 75,5% no final do período” (BRASIL, 2015, p. 28).

**Gráfico 2: Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola, por renda - Brasil.**



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Conforme o documento, as discrepâncias no acesso à educação diminuíram, mas as desigualdades educacionais entre os grupos mais ricos e mais pobres prevaleceram. Em face dessa situação histórica e social, no ano 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>44</sup>, precedida de discussões que se organizaram nos níveis estaduais, regionais e municipais.

A CONAE ampliou o debate a respeito do PNE, contando com a participação dos diversos segmentos na proposta de edificar o Sistema Nacional de Educação, reafirmar o regime de colaboração entre os entes federados e assegurar a destinação dos recursos financeiros para o cumprimento das metas.

<sup>44</sup> A CONAE foi instituída no ano de 1937 pela Lei nº 378 com a finalidade de constituir um espaço democrático do Poder Público para que todos pudessem acompanhar e participar da educação nacional. A CONAE ocorrida no ano de 2010 foi aberta à participação de diversos segmentos da sociedade, ampliando as discussões sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Todavia, as propostas definidas pela CONAE não foram, em sua totalidade, consideradas na elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2014).

Registrando permanências e recomposições, o PNE (2014-2024) foi aprovado com o objetivo de ampliar os percentuais de acesso e melhorar a qualidade da educação. No caso da educação infantil, a Meta 1 seria:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Considerando o período de 2004 a 2016, consta no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018:

Em 2016, atingiu-se a cobertura de 32% das crianças, o que representa 3,4 milhões de crianças atendidas. Para se alcançar a Meta 1 do PNE, 1,9 milhões de crianças de 0 a 3 anos precisam ser incluídas em creche no Brasil até 2024 (considerando a população existente na coorte de 2016), quando então o País teria metade das crianças de 0 a 3 anos atendidas por creches (BRASIL, 2018, p.20).

Em relação às crianças de 4 e 5 anos, verificou-se um aumento progressivo na escala de acesso, embora não tenha sido alcançada a meta de universalização planejada para 2016. Atingiu-se a frequência de 91,5% ou 4.845 milhões de crianças, entretanto, aproximadamente 450 mil crianças ficaram sem acesso a pré-escola em 2016 (BRASIL, 2018). De acordo com as projeções contidas no relatório, tal meta deveria ser atingida entre 2018 e 2020<sup>45</sup>.

Na conclusão do relatório consta que, apesar da ampliação do acesso à educação infantil, “a cobertura para as crianças de 0 a 3 anos apresenta tendência de crescimento da desigualdade entre regiões, áreas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos” (BRASIL, 2018, p. 30). Destaca-se também a necessidade de políticas que incluam como prioridade o acesso à creche e a melhoria da qualidade nas práticas pedagógicas para as crianças que compõem o grupo com rendas mais baixas.

---

<sup>45</sup> Atualmente, o percentual de atendimento escolar da população de 4 a 5 anos encontra-se em 81,4%. O percentual de atendimento da população de 0 a 3 anos encontra-se em 23,2%. ([http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)).

No PNE (2014-2024), foram aprovados o investimento público de 10% do produto interno bruto até o final do decênio e a implantação do custo aluno-qualidade (CAQ) (GOMES, 2017). A implementação das propostas de financiamento foi prejudicada por contratempos políticos entre 2014 e 2016. Ao término de 2016, aprovou-se “[...] a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que instituiu novo regime fiscal pelo prazo de vinte anos, impondo limite aos gastos públicos federais.” (GOMES, 2017, p. 13). Os percalços políticos e econômicos que fragilizaram a efetivação das propostas de investimento ecoaram no CAQ e no cumprimento das metas do PNE.

No ano de 2009, buscando explicitar princípios e orientações para as propostas pedagógicas com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, fixaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A reformulação das DCNEI de 1999 foi legitimada pelos desafios da atualidade.

Nas novas DCNEI, foi reafirmado o caráter institucional e educacional das creches e pré-escolas, com a diferença do atendimento das crianças em ambientes domésticos, de programas de baixo custo ou de propostas de educação não-formal<sup>46</sup>.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a caracterização sociopolítica e pedagógica da educação infantil associa-se à Lei nº 9.394/96:

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares (BRASIL, 2009).

Nas DCNEI estão explicitadas as concepções de infância e de educação que conformam a organização do ensino e do conhecimento. Segundo Carvalho (2015), “o documento legal deve ter uma perspectiva plural, não se constituindo em um tratado educacional, nem explicitando uma opção por determinada linha

---

<sup>46</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil representam a validação da institucionalização da educação infantil em instituições educacionais. No entanto, como observamos na primeira seção, a educação da criança pequena no Brasil foi fortemente marcada por programas não formais e, ainda hoje, essa condição permanece enquanto projeto.

teórica” (CARVALHO, 2015, p. 467). No entanto, nesse excerto do Parecer CNE/CEB nº20/2009, é possível perceber nuances que caracterizam a abordagem construtivista sobre o conhecimento e aspectos relativos à pedagogia da infância.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009).

Nesse trecho, observa-se a o destaque à atribuição de significados por parte da criança na apropriação do mundo material e social. Arce (2004) salienta que, desse prisma, “[...] o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas sim uma construção individual e coletiva de significados” (ARCE, 2004, p.149).

Em outro trecho das DCNEI, a concepção de currículo apresentada é a de

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças [...] (BRASIL, 2009).

Isso corrobora a ideia do pesquisador Rodrigo Saballa de Carvalho sobre a proximidade entre as propositivas das DCNE e a pedagogia da infância.

Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interdidas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (CARVALHO, 2015, p. 467).

As análises realizadas no processo de pesquisa apontam para uma congruência entre as abordagens do aprender a aprender, o escolanovismo, o



construtivismo e a pedagogia da infância. Com base nos estudos realizados por Newton Duarte entre os anos de 2000 e 2001, Arce (2004) explica que:

[...] as relações entre construtivismo e pós-modernismo nos fornecem bases para firmar que esse princípio pedagógico e epistemológico da construção e negociação de significados pela criança adotado por Malaguzzi<sup>47</sup> insere a pedagogia por ele defendida no âmbito do movimento construtivista e do movimento pós-moderno (ARCE, 2004, p. 149).

Nessa prática de negociação de significados (ARCE, 2004), o adulto não transmite o conhecimento objetivo e universal, mas oportuniza múltiplas linguagens durante as práticas pedagógicas que favorecem as significações infantis. As DCNEI normatizaram as propostas curriculares, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, que deveriam perpassar as experiências cotidianas vivenciadas na educação infantil. Portanto, o documento não se refere ao ensino de conteúdos escolares universais, mas ressalta a aprendizagem por meio das práticas e experiências cotidianas, o que significa um saber relativo ao senso comum.

Arce (2004) destaca que dois dos aspectos perceptíveis nas propostas da pedagogia da infância são: a ausência do conhecimento universal e “a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas orienta, estimula, partilha” (ARCE, 2004, p. 154). Esses aspectos, evidentes na pedagogia da infância e expressos nas diretrizes, manifestam-se na ideia de que o currículo é um conjunto de práticas motivadas pelo interesse e pelas necessidades das crianças.

Ao se analisar a perspectiva curricular adotada pelas DCNEI, deve-se compreender como ela opera na formação dos indivíduos. Conforme afirma Silva (2020), a questão imperante para o currículo é definir o que as crianças devem conhecer: “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2020, p. 15).

No entanto, ressalva o autor que essa questão não se dissocia de outra:

---

<sup>47</sup> Loris Malaguzzi (1920 – 1994) foi um intelectual e professor italiano que se dedicou a construir uma nova escola na região de Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial, tendo como referências as ideias de Froebel, Montessori, Dewey e Piaget (GARDNER, 1999).

[...] “o que eles ou elas devem ser? [...] na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2020, p. 15).

À análise de Silva, pode-se agregar a seguinte indagação: qual a perspectiva de desenvolvimento humano que pauta um currículo que se fundamenta em uma perspectiva antiescolar (ARCE, 2004)?

Duarte (2011) considera o preceito “aprender a aprender” como um arquétipo de inovação pedagógica, sintonizado “[...] com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século” (DUARTE, 2011, p. 1). A manutenção das relações de produção típicas da sociedade capitalista, marcada pelo projeto neoliberal, explica as perspectivas normatizantes das diretrizes e orientações curriculares. Assim,

[...] o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011, p. 3).

Em face da necessidade de manter sua primazia, inclusive por meio da hegemonia do discurso no campo educacional, a burguesia encontrou no preceito “aprender a aprender” a possibilidade de desvalorizar o ensino e retirar da escola a função de transmitir os conhecimentos sobre as objetivações humanas historicamente acumuladas. Com tal configuração, a educação escolar não colabora para a formação de um ser humano culturalmente desenvolvido<sup>48</sup>.

Duarte (2011) entende que o lema “aprender a aprender” “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2011, p. 9).

---

<sup>48</sup> Um ser humano culturalmente desenvolvido necessita de se apropriar do patrimônio historicamente elaborado e construído pelas gerações anteriores. Na escola, esse patrimônio permeia-se pelos conhecimentos científicos e o acesso aos instrumentos físicos e simbólicos da cultura humana.

Esse lema, ao disseminar o menosprezo pela transmissão do conhecimento científico, implica a descaracterização da função do professor e a reconfiguração da escola de educação infantil, que passa a ser compreendida como espaço do saber cotidiano.

Dessa condição despontou a definição do objeto desta pesquisa e a necessidade de compreender se há uma vertente hegemônica e reprodutiva do lema “aprender a aprender” nos documentos oficiais brasileiros. Com essa finalidade, foram analisados documentos curriculares oficiais pós Constituição Federal (1988).

### Quadro 3: Documentos Curriculares Nacionais pós Constituição Federal de 1988.

Documentos Curriculares Nacionais pós Constituição Federal de 1988				
Documento oficial	Ano de publicação	Objetivo	Abrangência	Concepção de desenvolvimento humano
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998	"Contribuir com a implantação ou implementação de práticas educacionais de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, RCNEI, 1998, p.13).	Nacional e não obrigatória	Centralização na abordagem construtivista, privilegiando a concepção do "aprender a aprender".
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999	1999	Orientar "as Instituições de Educação Infantil [...] na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas" (DCNEI, 1998, p. 18).	Nacional e obrigatória	Contradição no reconhecimento da educação infantil enquanto etapa componente do ciclo escolar. Negação da atividade de ensino enquanto função do professor. Afinidades com a concepção do "aprender a aprender".
Plano Nacional de Educação	2001-2011	Elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino; redução das desigualdades sociais; democratização da gestão do ensino público.	Nacional e obrigatório	Cuidar da infância para obtenção de resultados posteriores. Focalização na pobreza. Concepção centrada no capital humano. Convergência com a concepção do "aprender a aprender".
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	"Orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares".	Nacional e obrigatória	Predominância da atribuição de significados por parte da criança, descaracterizando a transmissão do conhecimento objetivo. Negação do vocabulário: aluno(a), escola e ensino. Indícios de congruência com a Pedagogia da Infância centrada no "aprender a aprender".

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os discursos hegemônicos que transparecem nos documentos curriculares nacionais que orientam a elaboração dos currículos na educação infantil a partir da década de 1990 expressam um consenso em torno dos conhecimentos que devem ou não permear essa etapa de ensino. Observa-se a centralidade no método de aprendizagem, ou seja, no "aprender a aprender" mais do que na organização e na sistematização dos conhecimentos objetivos.

Concorda-se com Silva (2020): "em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar às crianças e os jovens à sociedade tal como

ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia” (SILVA, 2020, p. 22).

Conforme previsto na LDB nº 9.394 de 1996, as DCNEI deveriam promover o estabelecimento de uma formação básica comum. Conforme Artigo 8º, inciso IV, cabe

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996b).

De fato, foram definidas diretrizes curriculares comuns para o território nacional, abrangendo conteúdos mínimos para as diversas etapas escolares. Em face disso, Saviani (2016) questiona:

[...] se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (SAVIANI, 2016, p. 75).

De acordo com o autor, busca-se “[...] ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 75) e, mais uma vez, a especificidade da educação infantil deixa de ser consolidada. Apesar de as avaliações padronizadas ocorrerem no ensino fundamental, atribui-se à educação infantil o adiantamento do desenvolvimento das habilidades necessárias para executá-las. Assim, a nota seria obtida por intermédio da preparação precoce, da antecipação dos conteúdos da etapa posterior. Nesse contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada no ano de 2017.

#### 4 EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITIVAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO PANORAMA DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.

Figura 3: Fotografia<sup>1</sup>- Crianças Kaxinawá na aldeia Água Viva, estado do Acre.



Fonte: Ricardo Stuckert (2018).

A imagem denota as raízes da infância brasileira. As crianças manifestam, a cada tempo histórico, as aspirações e as proposições de seu contexto social. Ao se observar a trajetória da educação para a infância, surge o questionamento: ocorreu, em algum momento, uma perspectiva de educação voltada para a emancipação humana?

Sader (2008) instiga a reflexão sobre a resposta:

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu lhe direi onde está a educação (SADER, 2008, p. 17).

A educação, subordinada aos ditames do capital, reproduz o sistema social a ele correspondente. No panorama da mundialização do capital, encontra-se a “[...] lógica global de um determinado sistema de reprodução”

---

<sup>1</sup> Imagem fotográfica integrante da rede social Instagram do fotógrafo Ricardo Stuckert - <https://instagram.com/ricardostuckert?igshid=hcqlugyopb0q>.

(MÉSZARÓS, 2008, p. 25). Entre os organismos que atuam para a manutenção e a reprodução das relações de produção vigentes da sociedade capitalista está o Banco Mundial, cujas recomendações visam a adoção de políticas planejadas para a afirmação da hegemonia neoliberal.

A educação da primeira infância no Brasil, delineada e financiada pelo BM, visa preparar o cidadão do futuro. Por isso, considera-se urgente analisar as principais categorias específicas, os conceitos, bem como as suas consequências no que se refere ao desenvolvimento humano.

#### 4.1 As perspectivas sobre o desenvolvimento humano na sociedade capitalista

A análise perpassou os documentos curriculares nacionais até chegarmos à BNCC. Essa tecitura que envolveu as diversas políticas desde a Constituição Federal, revelou as relações existentes entre a sociedade, o currículo e o desenvolvimento humano.

O estudo fundamentou-se na perspectiva de desenvolvimento humano e nos embasamentos teóricos encontrados na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, elaborada no ano de 1844 por Marx, reconhecendo-se, todavia, que, de acordo com Saviani e Duarte (2012), a concepção histórica e ontológica sobre a formação humana é exposta em toda a produção teórica de Marx.

*Nos Manuscritos*<sup>2</sup>, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20).

A atividade que assegura a vida da espécie humana é o trabalho. Por meio do trabalho, o ser humano age conscientemente sobre o seu entorno e produz instrumentos com funções sociais específicas. A forma originária de trabalho é a ação do homem sobre a natureza e sua transformação. Segundo Marx (2019),

---

<sup>2</sup> Grifo do autor

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2019, p. 211).

Explica o autor que o trabalho é uma atividade específica do gênero humano. Maceno (2019) conceitua ontologicamente trabalho como “[...] tão somente” a transformação do mundo natural em finalidades colocadas pelos homens” (MACENO, 2019, p. 26). O produto do trabalho, antes de se materializar, preexistiu como ideia na mente humana. O pensamento manifesta-se como objetivação da cultura e torna o indivíduo que o criou um ser genérico. A esse respeito, Saviani (2016) afirma:

[...] para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência, ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material) (SAVIANI, 2016, p. 62).

Todavia, além de transformar a natureza, por meio do trabalho, o homem modifica a si mesmo (LUKÁCS, 1972), inserindo-se em uma realidade social. Esse é um dos principais fundamentos da concepção marxiana sobre o ser social. Conforme expõe Lukács (1972):

Com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em-si o ser social. O processo histórico da sua explicitação, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser em-si num ser para-si; e, portanto, implica a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos (LUKÁCS, 1972, p. 17).

A essência natural da espécie humana transforma-se em social e, dessa maneira, as necessidades de sobrevivência expandem-se, originando outras



aspirações de ordem social. Nesse processo, o homem idealiza e cria o mundo objetivo.

Por isso, precisamente é só na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do seu trabalho é, por isso, a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 1980, p.112).<sup>3</sup>

O produto do seu trabalho descende de um processo ideológico, pois, antes de existir fisicamente, já havia enquanto ideia. Ao se objetivar, transforma o elemento natural de acordo com sua necessidade, enquanto espécie do gênero humano. “O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, faz-se coisa [..], é a objetivação [..] do trabalho” (MARX, 2004, p. 80).

Concomitantemente à transformação consciente que opera na natureza, o homem desenvolve as categoriais sociais: consciência, linguagem e ímpeto ao conhecimento (MACENO, 2019). Assim, o desenvolvimento da consciência se sobrepõe a uma categoria elementar e determinada por estímulos, tornando-se orientada. A linguagem, por sua vez, é o instrumento de comunicação entre os homens e o recurso que orienta a atitude consciente. Maceno (2019) destaca que “dessa maneira, o trabalho, a forma social de satisfazer a necessidade mais elementar de qualquer ser vivo, exige para a sua realização o desenvolvimento da linguagem” (MACENO, 2019, p. 39).

Maceno (2019) pondera que, além da consciência e da linguagem, o trabalho também desenvolve o ímpeto ao conhecimento, pois, para transformar a realidade, conforme suas necessidades e intenções, o homem precisa conhecer os meios para atingir esse fim. Reciprocamente, o conhecimento sobre a realidade conduz ao desenvolvimento da ciência.

---

<sup>3</sup> Tradução das autoras - Por eso precisamente es sólo en la elaboración del mundo objetivo en donde el hombre se afirma realmente como un ser genérico. Esta producción es su vida generica activa. Mediante ella aparece la naturaleza como su obra y su realidad. El objeto del trabajo es por eso la objetivación de la vida genérica del hombre, pues éste se desdobra no sólo intelectualmente, como en la conciencia, sino activa y realmente, y se contempla a si mismo en un mundo creado por él.

Esses três complexos constituem-se a partir do trabalho, mas outros complexos surgem com ele, configurando-se como instrumentos de reprodução da sociedade, dentre os quais se destaca a educação (MACENO, 2019). No entanto, o que é educar? Quem educamos? Para que educamos?

Consideremos, de partida, que a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social. Neste sentido, podemos considerá-la uma das principais constituintes do “corpo inorgânico”, isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos etc., apropriados por exigência da humanização (MARTINS, 2004, p. 55).

A humanização do indivíduo, portanto, depende da apropriação das objetivações produzidas por seus antepassados. Nesse processo, o indivíduo singular torna-se um ser genérico. Conforme análise de Marx (2004):

O homem é um ser genérico (Gattungswesen), não somente quando pratica e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quando do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre (MARX, 2004, p. 83-84).

Nesse sentido, ao idealizar e produzir as objetivações, o homem propicia a universalização do seu próprio gênero. A apropriação da cultura amplia o alcance biológico da espécie, tornando o homem paulatinamente livre. Martins (2004) refere-se a Marx quando analisa que “a liberdade não é nenhuma propriedade metafísica do homem pela qual ele possa desvincular-se do mundo real, das circunstâncias históricas” (MARTINS, 2004, p.60). Todavia, para ser livre, o homem precisa dominar a natureza e se apropriar das objetivações que ele mesmo cria. O autor pondera que, para Marx, a conquista da liberdade só se efetivaria mediante a superação da sociedade capitalista e de suas relações de produção.

Maceno (2019) afirma que “[...] o homem, por meio do trabalho, constrói a realidade social” e se constrói (MACENO, 2019, p. 46). Na sociedade capitalista, o trabalho do homem se objetiva em mercadoria e, nesse processo,

transforma o próprio trabalhador em mercadoria. O produto do trabalho do homem torna-se estranho a ele, o que é compreendido por Marx (2008) como desefetivação do trabalhador, servidão ao objeto e alienação.

O trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um objeto do trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como sujeito físico (MARX, 2004, p. 81 - 82).

Nesse caso, o trabalho se torna tão somente um meio para suprir as necessidades físicas humanas, ou seja, opera para a sobrevivência. Alheio ao homem, o trabalho perde sua essência e produz o estranhamento do indivíduo por sua espécie. Martins (2004) salienta que, “[...] em condições determinadas pela alienação, encontram-se comprometidas as possibilidades para o desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos” (MARTINS, 2004, p. 62).

A educação, enquanto atividade voltada para o desenvolvimento dos seres humanos, origina-se com o trabalho. “Ela já nasce enquanto posição teleológica que possui como função social influir sobre as consciências humanas a fim de que os homens assumam determinadas posturas” (MACENO, 2019, p. 47). Portanto, a função da educação é transmitir o patrimônio cultural visando garantir a organização da vida em sociedade. A apropriação do patrimônio sócio-histórico permite ao homem inserir-se e reconhecer-se enquanto componente do gênero humano. Essa condição não é determinada biologicamente, mas, de acordo com Leontiev (2004), processada pelos fenômenos da “cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 2004, p. 283).

O patrimônio a ser apropriado assenta-se na herança das gerações anteriores, sendo mediado pela relação social. Leontiev (2004) comenta esse aspecto:

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

O processo de educação organiza-se tendo em vista a reprodução da sociedade e em concomitância com o regime econômico estabelecido.

Assim como a educação não podia, na sociedade feudal, deixar de preparar os homens para serem servos e nobres, sob pena de não estar preparando os homens para as necessidades exigidas pela reprodução daquela sociedade, não é possível a educação sob o capitalismo, não preparar burgueses e trabalhadores, em última instância (MACENO, 2019, p. 53).

A educação ocorre nas diferentes sociedades, sendo, portanto, universal. “Mas, se no seu sentido mais amplo a educação é acessível a todos os homens e, portanto, é universal, do ponto de vista da humanização, da construção integral do gênero e da igualdade social, ela não o é” (MACENO, 2019, p.54). Segundo o autor, em uma sociedade de classes, não é possível a universalização da educação, pois, mesmo que todos lhe tenham acesso, não usufruem dos mesmos conteúdos. Essa característica traduz a própria reprodução da sociedade de classes que se assenta nas desigualdades econômicas, culturais e sociais.

A sociedade capitalista vê na educação a qualificação para o mercado (Mészáros, 2008). Destacando que, nessa sociedade, a preocupação é com a generalização do acesso à escola, Maceno (2019) afirma que uma educação para além do capital “significa permitir que todos os homens se apropriem ativamente e positivamente das realizações do gênero humano sem barreiras econômicas limitando o seu acesso” (MACENO, 2019, p. 59).

Para aprofundar os estudos sobre a formação humana, é necessário considerar o panorama macroestrutural e analisar as principais recomendações do Banco Mundial que, como organismo multilateral, orienta e financia as políticas públicas para a primeira infância nos países em desenvolvimento. Analisando as categorias específicas, pode-se elucidar os conceitos que as fundamentam e encadeá-las às categorias gerais manifestadas na concretude histórica e social: contradição, hegemonia e reprodução.

#### 4.2 A educação infantil e o banco mundial: o estado do conhecimento da produção acadêmica

A análise desenvolvida revela que, a partir dos anos de 1970, a influência do ideário neoliberal se fortaleceu e, a partir dos anos de 1980, tornou-se hegemônica. No contexto da mundialização do capital, organismos internacionais, como o Banco Mundial, passaram a recomendar a adoção de políticas globais de ajuste estrutural em consonância com o ideário vigente.

No cenário de endividamento dos países em desenvolvimento, o BM sobressaiu-se enquanto provedor de recursos para a superação da crise econômica, impondo condicionalidades nas políticas internas dos países signatários. “Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington” (SOARES, 1998, p. 23).

O Consenso de Washington<sup>4</sup> corroborou as políticas atribuídas aos países da América Latina, fazendo recomendações que abarcavam ajustes fiscais para redução dos gastos públicos, privatizações e flexibilização da legislação trabalhista. Por intermédio da divulgação de valores neoliberais, formou-se um consenso quanto à implementação das reformas.

No Brasil, o “Consenso de Washington” foi adotado e amparado pelo clima de descontentamento político e econômico em face dos altos registros de desemprego e do aumento da inflação. Silva (2003) destaca que “para aproveitar essas “condições favoráveis”, formou-se uma ampla coalização política amparada por uma sólida maioria parlamentar, em condições de manter sob controle o andamento das reformas” (SILVA, 2003, p.70). Logo, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram instituídas as reformas sugeridas pelo Banco Mundial, as quais foram ancoradas em ajustes fiscais e na pretensão de oportunizar a participação do Brasil na economia globalizada. Todavia, conforme salienta Silva (2003),

[...] a inserção no “mundo globalizado” não se dá nas mesmas condições para os diversos países. Nas economias periféricas e semiperiféricas, como o Brasil, a transnacionalização não elimina (antes agrava) a relação de dominação centro/periferia

---

<sup>4</sup> “[...] arquitetado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID e outras instituições, “aconselhou” os países a realizar uma rigorosa disciplina fiscal [...]” (SILVA, 2003, p. 68).

presente em outros momentos do capitalismo (SILVA, 2003, p. 71).

Por conseguinte, o Brasil conecta-se à mundialização do capital em uma conjuntura de subordinação aos princípios e recomendações dos organismos internacionais. Tais agentes passam a “comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (SILVA, 2002, p. 10).

No ano de 1995, o presidente FHC apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil esta questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social (BRASIL, 1995, p.14).

Destaca-se, nesse trecho, a proposta de redução das intervenções estatais e das políticas sociais para o reestabelecimento da economia nacional. Em um segundo momento, diante do agravamento da situação de desemprego e de pobreza nos países periféricos, surgiu a “[...] necessidade de regular minimamente o movimento do capital” (SILVA, 2003, p. 67). Para amenizar as conseqüências dos imperativos neoliberais, organismos internacionais como o Banco Mundial passaram a conduzir programas de combate à pobreza. Segundo Soares (1998),

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a “formação de capital humano” adequado aos novos requisitos de padrão de acumulação (SOARES, 1998, p.30).

No panorama da mundialização do capital, o desenvolvimento do indivíduo passou a ser compreendido como formação de capital humano promissor para o processo de acumulação capitalista. Frigotto (2011) analisa que a noção de capital humano apareceu a partir da década de 1950, diante do

desemprego estrutural, das desigualdades entre as nações e da ampliação das ideias socialistas.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações (FRIGOTTO, 2011, p.4).

Nas pesquisas apresentadas por Schultz (1987), a educação contribuiria para aumentar a qualidade produtiva dos indivíduos favorecendo o desenvolvimento econômico das nações. Assim, “[...] as principais atividades que contribuem para a aquisição de capital humano são a assistência à infância, a experiência no lar e no trabalho, o ensino escolar e a saúde” (SCHULTZ, 1987 p. 37). Não obstante, o investimento em qualidade na infância começara a ser preterido nos relatórios do Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Embasando-se nos estudos de Schultz (1987), o Banco perseverou em apresentar em seus relatórios a necessidade do retorno do investimento em educação escolar e saúde pública. Schultz (1987) afirma:

[...] os custos públicos e privados do ensino escolar são enfrentados deliberadamente para a aquisição de um cabedal produtivo incorporado aos seres humanos e que proporciona futuros serviços. Como um investimento, o ensino escolar aumenta apreciavelmente a poupança dos países de baixa renda [...] (SCHULTZ, 1987, p. 47).

Esse projeto educacional e de investimentos em programas de saúde básicos teria a finalidade de abrandar as desigualdades sociais. Agregando a educação escolar à produtividade para o mercado de trabalho, o Banco Mundial divulgou seus imperativos sobre a formação humana, desde a educação infantil. Frigotto (2011) ilustra:

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Vale ressaltar que não se trata de um truque ou armadilha dos intelectuais orgânicos da classe capitalista contra os trabalhadores. Pelo contrário, trata-se de moldar os sistemas

educacionais de acordo com seus interesses de classe (FRIGOTTO, 2011, p. 4 - 5).

No contexto de mundialização do capital e marcada pelos valores do ideário neoliberal, a educação distanciou-se do desenvolvimento humano relacionado às necessidades genéricas do homem e do acesso ao patrimônio material e cultural da humanidade. Desprovido do acesso às objetivações humanas e estranho a elas, o indivíduo encontra-se condicionado às necessidades imediatas de sobrevivência. Dessa forma, os mecanismos do mercado e as estratégias de lucro do capital definem o ser humano que se quer formar.

Buscando esclarecer como as políticas propostas pelo Banco Mundial para a primeira infância impactam o Brasil, analisou-se a produção acadêmica datada de 1990 até 2020, conforme os critérios de análise descritos no item 2.3 desta dissertação.

Pesquisando os descritivos “Banco Mundial” e “Educação Infantil” nos bancos de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal Capes e Google Acadêmico, conseguiu-se um total de 1008 produções, conforme Quadro 4.

**Quadro 4: Quantidade de produções acadêmicas encontradas na pesquisa estado do conhecimento.**

Quantidade de produções acadêmicas	
Banco de dados	Número de produções
SCIELO	3
Portal Capes	42
Google Acadêmico	963
Total	1008

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

No portal Scielo, considerando o número de artigos de retorno, não foi necessário filtrar a pesquisa. No portal Capes, utilizou-se o recurso “artigos” como filtro e, no Google Acadêmico, “período (1990 a 2020)”, sem incluir citações e patentes.



Considerando o total de produções acadêmicas registradas, descontando-se as produções apresentadas no Quadro 5, a leitura revelou que 38 artigos estavam de acordo com os critérios de análise:

**Quadro 5: Produções acadêmicas sem consonância com os critérios de análise.**

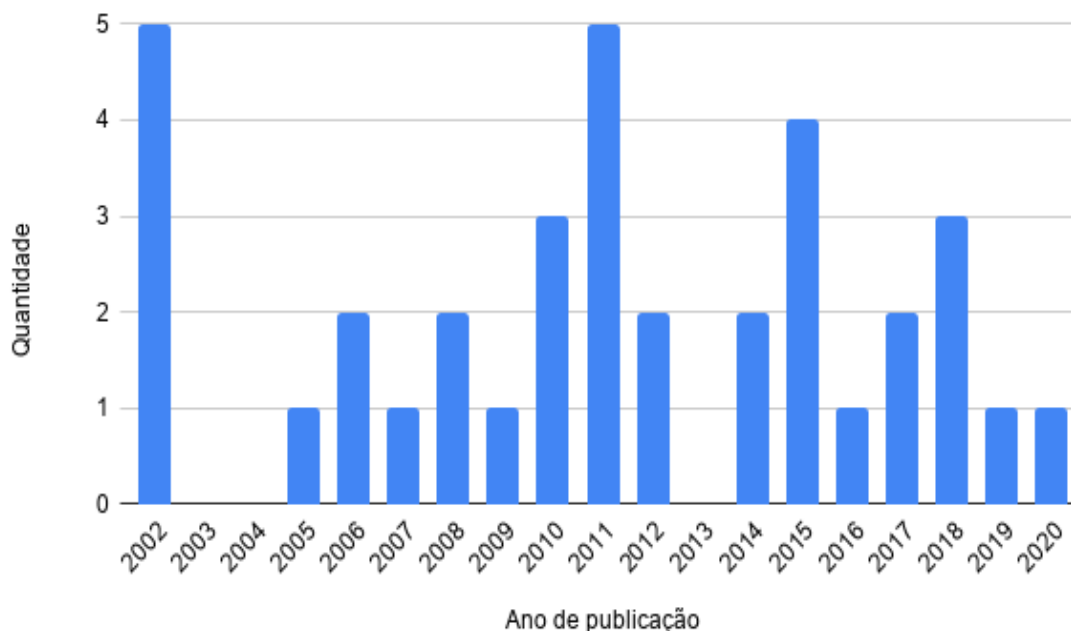
Produções acadêmicas sem consonância com os critérios de análise	
Portal Capes	
Produções sem os descritores: “Banco Mundial” e “Educação Infantil”	28
Produções referentes a outros países	2
Produções referentes a particularidades de estados ou municípios	5
Produção sem resumo	1
Produção em outra língua	1
Produção sem acesso	2
Total	39
Google Acadêmico	
Produções sem os descritores: “Banco Mundial” e “Educação Infantil”	433
Produções referentes a particularidades de estados ou municípios	72
Produção sem acesso	40
Produções referentes à educação inclusiva	16
Teses, dissertações, resenhas e livros	330
Produções sem ano de publicação	9
Produções sem resumo	30
Produções sem identificação do periódico	1
Total	931

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Dos 1008 artigos selecionados, 970 não estavam em consonância com os critérios de análise, o que resultou inicialmente em 38 artigos, mas, como encontramos a repetição de quatro artigos entre os bancos de dados, restaram 34 para ser analisados.

Após análise do material, observou-se que, entre os anos de 1990 e 2001, não apareceram registros de artigos acadêmicos e que houve um aumento considerável a partir do ano de 2002, conforme mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3: Quantidade de artigos por ano de publicação.**

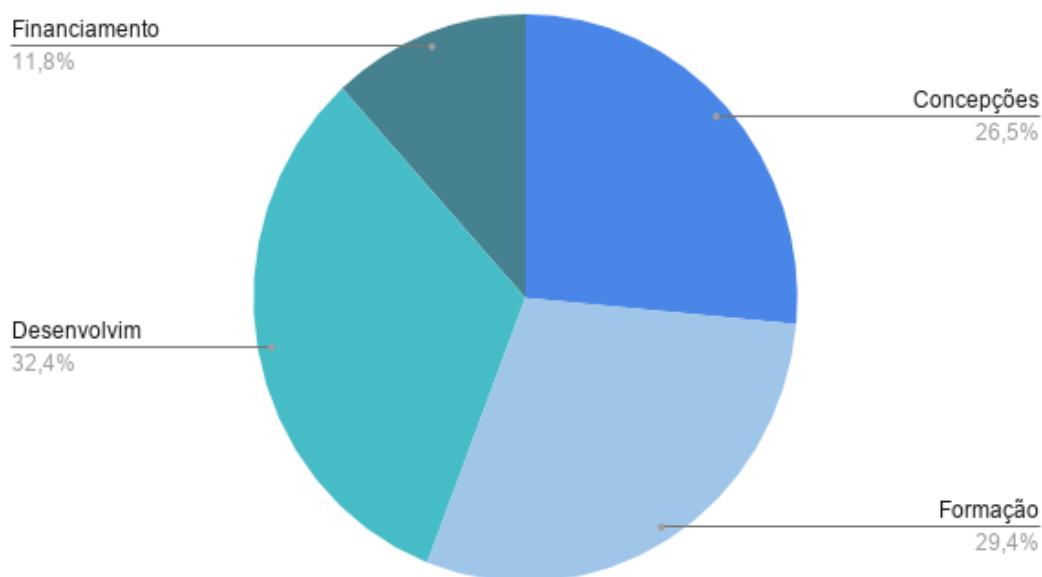


*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Para os anos de 2002 e 2011, registra-se o maior número de produções, ambos com 5 artigos. O exame dos dados permite inferir que, embora existam artigos acadêmicos decorrentes de estudos sobre as relações entre o Banco Mundial e a educação infantil, esse resultado é pouco dada a elevada intervenção desse organismo na educação brasileira.

Na sequência, buscou-se analisar os escopos das pesquisas e identificar as temáticas discutidas. Entre as principais, destacam-se: concepções do Banco Mundial, formação de professores, desenvolvimento humano e financiamento. No Gráfico 4, é possível verificar as temáticas que mais aparecem nos artigos.

**Gráfico 4: Principais temáticas encontradas nos artigos.**



*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Em referência à temática do desenvolvimento humano, objeto de análise desta dissertação, foram encontrados os seguintes conteúdos principais:

- Mercantilização do ensino.
- Capital humano.
- Focalização na pobreza.
- Programas de baixo custo ou programas não formais.
- Prevalência do cuidar sobre o educar.
- Aprender a aprender.
- Desenvolvimento de habilidades e competências; competências socioemocionais.
- Necessidades básicas de aprendizagem.
- Escola em tempo integral.
- Avaliações.

Tais conteúdos denotam os principais imperativos do Banco Mundial em relação à educação brasileira, pois, dos 11 artigos analisados somente 5 se referem especificamente à educação infantil, conforme Quadro 6:

**Quadro 6: Artigos sobre “Banco Mundial” e “Educação Infantil”.**

Artigos sobre “Banco Mundial” e “Educação Infantil”				
Título	Palavras-chave	Autor(es)	Ano	Periódico
1. Estudo e Diagnóstico da Unesco: serviços e atendimento para crianças de 0 a 6 anos no Brasil	Unesco; América Latina; Brasil; Serviços e atendimento; Crianças de 0 a 6 anos	MORGADO, S. P.; LARA, A. M. B.	2011	Revista Eletrônica de Educação
2. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos.	Educação infantil; Banco Mundial; Equidade e Estado de Bem-Estar Social	RODRIGUES, G. S.; LARA, A. M. B.	2006	Estudos em Avaliação Educacional
3. Primeira infância: a visão do Banco Mundial	Banco Mundial; Globalização; Infância; Classe Social	PENN, H.	2002	Cadernos de Pesquisa
4. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento	Políticas Educacionais; Educação Infantil; América Latina; Banco Mundial	ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S.	2002	Cadernos de Pesquisa
5. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea	Educação Infantil; Economia; Governamentalidade; Capital humano; Risco	CARVALHO, R. S.	2016	Educação em Revista-UFMG

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Observa-se que o maior número de artigos sobre desenvolvimento humano na educação infantil é de autoria da pesquisadora Ângela Mara de Barros Lara e a revista com maior número de publicações é Caderno de Pesquisa. Conforme Quadro 7, os dados mudam quando se pesquisam nos resumos e palavras-chaves os termos “organismos internacionais”, “organizações multilaterais” e “educação infantil”.

**Quadro 7: Artigos sobre “Banco Mundial” “Organismos internacionais”, “Organizações multilaterais” e “Educação Infantil”.**

Artigos sobre “Banco Mundial” “Organismos internacionais”, “Organizações multilaterais” e “Educação Infantil”				
Título	Palavras-chave	Autor(es)	Ano	Periódico
1. Estudo e Diagnóstico da Unesco: serviços e atendimento para crianças de 0 a 6 anos no Brasil	Unesco; América Latina; Brasil; Serviços e atendimento; Crianças de 0 a 6 anos	MORGADO, S. P.; LARA, A M. B.	2011	Revista Eletrônica de Educação
2. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos.	Educação infantil; Banco Mundial; Equidade e Estado de Bem-Estar Social	RODRIGUE S, G. S.; LARA, A. M. B.	2006	Estudos em Avaliação Educacional
3. Primeira infância: a visão do Banco Mundial	Banco Mundial; Globalização; Infância; Classe Social	PENN, H.	2002	Cadernos de Pesquisa
4. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento	Políticas Educacionais; Educação Infantil; América Latina; Banco Mundial	ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S.	2002	Cadernos de Pesquisa
5. O investimento na formação do cidadão do futuro:	Educação Infantil; Economia; Governamentalidade	CARVALHO, R. S.	2016	Educação em Revista-UFMG

a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea	; Capital humano; Risco			
6. A educação das crianças menores de três anos na Cúpula das Américas /OEA: direito ou favor?	Educação Infantil; Políticas Públicas; Organismos Internacionais; Políticas compensatórias	CAMPOS, R.	2008	Reflexão e Ação
7. A educação infantil como direito de todas as crianças a conviverem em espaços coletivos independentemente e de suas singularidades: o que indicam os organismos internacionais?	Educação infantil; Organismos internacionais; Educação inclusiva; Protagonismo da família.	CAMPOS, R.	2009	Reflexão e Ação
8. Práticas de saber-poder sobre educação infantil em relatórios do UNICEF: problematizações	Educação Infantil; UNICEF; Genealogia	LEMOS, F. C. S.; COSTA, N. D. F.; SILVA, E. A.	2017	Revista Educação e Cultura Contemporânea

9. Recursos públicos investidos na educação infantil: uma análise das consultorias internacionais	Recursos públicos; Educação infantil; Consultorias; Organismos internacionais	CARPES, D. M. L.; LARA, A. M. B.	2019	Revista Educação em Questão
10. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização.	Política pública para educação; Educação infantil; Políticas sociais; Pobreza; Organismos internacionais	CAMPOS, R.	2013	Educação e Pesquisa
11. Sísifo e a educação infantil brasileira	Educação Infantil; Creche; Políticas para a infância; Organizações multilaterais	ROSEMBE RG, F.	2003	Pro-Posições
12. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil	Educação Infantil; Políticas Públicas; Organizações Internacionais; Políticas Educacionais	ROSEMBE RG, F.	2002	Cadernos de Pesquisa

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Conforme os dados, as pesquisadoras Ângela Mara de Barros Lara e Rosânia Campos apresentaram o maior número de artigos, sucedidas pela pesquisadora Fúlvia Rosemberg. A revista com maior número de artigos relacionados à temática é Cadernos de Pesquisa.

A análise dos artigos revela que as políticas de educação infantil dos países em desenvolvimento são afetadas por modelos de educação não formais

e de baixo custo propagados pelos organismos multilaterais. Destaca-se que o Banco Mundial é condutor e financiador dessas políticas, principalmente a partir da década de 1990.

Entre os argumentos para a implantação das políticas, destacam-se a expansão da educação infantil como projeto para combater a pobreza, as ações voltadas para a nutrição infantil (0 a 3 anos) e o preparo para o ensino fundamental (4 a 6 anos) por meio de programas não formais. Como observa Rosemberg (2003):

O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2003, p. 181).

As propostas de cunho compensatório não contemplam o combate ao sistema que as mantém e aprofundam a exclusão social. De acordo com Campos (2013), “nesse processo, a educação teria papel fundamental na distribuição de oportunidades e, assim, [...] seria uma indicada estratégia para amenizar as disparidades sociais” (CAMPOS, 2013, p. 197).

Foi na reforma de Estado ocorrida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que o Banco Mundial passou a interferir com ideais e investimentos financeiros na educação infantil brasileira. A reforma educacional alinhou-se à perspectiva economicista da mundialização do capital. Em consequência, “documentos consultados, de autoria ou divulgados pelo BM, incluem o Desenvolvimento Infantil (DI) nas políticas de combate à pobreza através de investimento no capital humano [...]” (ROSEMBERG, 2003, p. 186).

Sob o argumento do desenvolvimento infantil para um futuro promissor, a educação das crianças pobres ganhou centralidade. Nas palavras de Campos (2013), “[...] segundo os documentos analisados, quanto mais cedo a criança é educada, maiores serão suas oportunidades de desenvolvimento psicofísico e social[...]” (CAMPOS, 2013, p. 201). Segundo a pesquisadora, a educação se fundamenta tanto nos aportes da neurociência quanto nos conhecimentos da psicologia cognitiva (CAMPOS, 2013).

Da perspectiva deste estudo, a proposta de educação para a primeira infância recomendada pelo Banco Mundial, e apropriada pelo governo brasileiro,



coíbe o acesso ao patrimônio instrumental e simbólico construído pela humanidade. Por isso, “[...] não há uma preocupação em discutir o fazer pedagógico que promova uma autonomia ou mesmo uma educação que promova a emancipação humana[...]” (MORGADO; LARA, 2011, p. 3385).

No próximo item, o intuito é avançar na compreensão de como a educação para a infância no Brasil é influenciada pelas propositivas do Banco Mundial. Com base nas principais temáticas abordadas nos artigos selecionados, foram definidas as categorias específicas de análise dos documentos produzidos por esse organismo internacional: capital humano, desenvolvimento de habilidades, focalização e aprender a aprender.

#### 4.3 Recomendações do banco mundial para a primeira infância: desenvolvendo o capital humano

Reitera-se, inicialmente, que as políticas públicas educacionais e o projeto de Estado arquitetado em cada tempo histórico têm em vista a manutenção e a preservação do sistema posto. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) expõem que as políticas educacionais, mesmo apresentando uma aparência humanizadora e benfeitora, expressam sempre as contradições sociais, pois oscilam entre a possibilidade de enaltecer e fortalecer a sociedade para que, por meio do coletivo, a igualdade seja alcançada, e a crença na ascensão econômica e social como algo que depende dos esforços individuais. Neste caso, a educação seria uma das pontes para se alcançar um novo status nessa sociedade “dita” igualitária.

Tais constatações já foram mencionadas nas seções anteriores desta dissertação, especialmente na análise da Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien e das políticas educacionais curriculares que a sucederam. Já foi observado que os documentos da educação infantil foram criados com base nos pressupostos indicados pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Outras conferências mundiais ocorreram no sentido de reafirmar as propositivas elaboradas em Jomtien e, com base na avaliação das conquistas e dos desafios, traçar novos caminhos.

Para que as propostas fossem efetivadas e implementadas pelos signatários, era preciso um agente financiador que suplementasse a ação. Por

essa razão, o BM se fez presente tanto na conferência realizada em Dakar no ano 2000 quanto em Incheon no ano de 2015. Pergunta-se: qual o intuito de um banco ao deliberar sobre a educação? Para entender o motivo desse interesse é preciso conhecer sua origem.

Vejamos, o Banco Mundial nasceu após a Segunda Guerra Mundial por meio do desmembramento do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O BIRD foi uma das organizações que definiram regras e procedimentos para regular a política econômica internacional, a partir do acordo de Bretton Woods em 1944. As conferências de Bretton Woods reuniram 44 nações que deliberaram sobre a reconstrução capitalista no mundo. Segundo Soares (1998):

O Banco Mundial hoje tem muito pouco em comum com a organização que foi criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods. Esta teve sua fundação vinculada à do FMI, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. [...]. Inicialmente, o interesse das nações líderes concentrava-se no FMI, cabendo ao Banco Mundial um papel secundário voltado para a ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos a longo prazo para o setor privado (SOARES, 1998, p. 17-18).

A partir dos anos de 1950, nas circunstâncias da Guerra Fria, surgiu a demanda pelo apoio econômico do BM aos países subdesenvolvidos, ampliando, assim, a aliança anticomunista: “[...] foi apenas ao longo dos anos 50 que o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento, tal como é hoje” (SOARES, 1998, p. 18). Nos anos de 1980, com a instauração da crise do capital e com o endividamento, o BM e o FMI passaram a instituir programas de ajustes econômicos no Brasil, intervindo na elaboração da legislação nacional. A influência do BM sobre os países signatários não se restringiu ao empréstimo de recursos, mas foram impostas condicionalidades para que a reestruturação dos países em desenvolvimento se fizesse por meio do ideário neoliberal (SOARES, 1998).

Entre o devir da ascensão e o declínio que gerou a crise do sistema capitalista fez-se necessário sua manutenção. Para o ideário neoliberal, as

crises do capitalismo tiveram origem nos Estados nacionais intervencionistas, razão pela qual colocava-se a necessidade de uma política de ajustes fiscais, principalmente em relação aos serviços sociais. Além disso, “a globalização financeira, a liberalização da economia mundial, a internacionalização das atividades econômicas limitam a possibilidade de ação do Estado, que tem o seu poder erodido [...]” (MORAES, 2001, p. 38-39). A crise não é tão destrutiva para o sistema quanto a reforma para a sua manutenção.

As disposições dos Estados nacionais passaram a ser influenciadas e gerenciadas por organizações supranacionais. Segundo Moraes (2001),

[...] a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulamentações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7<sup>5</sup>, a OMC<sup>6</sup>, o Banco Mundial, o FMI<sup>7</sup>, dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais (MORAES, 2001, p. 39).

A partir de 1980, essa interferência dos organismos multilaterais nos países signatários foi traduzida na forma de normas, regras e leis, assumindo a denominação de reformas. Os ajustes estruturais englobam três projeções: “[...] focalizar, descentralizar e privatizar” (MORAES, 2001, p. 66). Focalizar para limitar o acesso às políticas públicas; descentralizar para findar com as principais decisões políticas dos Estados; privatizar, repassando ao setor privado a gerência ou a propriedade do que é estatal (MORAES, 2001).

Os ajustes (im)postos e os programas de liberalização da economia implementados pelo BM no Brasil a partir da década de 1980 repercutiram nos anos de 1990, elevando o índice da miséria. Cerca de 40% da população vivia abaixo da linha da pobreza (SOARES, 1998). Nesse contexto, o BM passou a propor políticas compensatórias para a camada mais atingida da população, buscando amenizar os conflitos sociais.

Soares (1998) analisa essa tendência:

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da

---

<sup>5</sup> Grupo dos 7

<sup>6</sup> Organização Mundial do Comércio

<sup>7</sup> Fundo Monetário Internacional

pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação do “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (SOARES, 1998, p. 30).

Assim, o projeto de desenvolvimento econômico e social e de formação do capital humano por meio da educação serviria à manutenção do sistema, pois ampliaria a capacidade produtiva da camada da população que representa a força de trabalho (CORAGGIO, 1996). Com essa compreensão, discute-se a conjuntura de ações educacionais travestida de aparente “bondade” e “humanidade” para com a população: a que etapa ou momento da educação da criança essa proposta estaria dirigida?

Considera-se a amplitude da indagação, pois a ação do BM não se restringe a uma etapa de ensino: suas propositivas estão ancoradas na formação do indivíduo para o futuro e na conseqüente garantia da reprodução do ideário preconizado como modelo de sociedade. Com o intuito de verificar como a educação para a primeira infância é concebida pelo BM e quais seriam seus principais projetos para essa etapa de ensino, analisam-se quatro documentos: dois de abrangência mundial e dois de alcance nacional, conforme previsto.

#### 4.3.1 A primeira infância conta: um guia de programação sobre cuidados na primeira infância para o desenvolvimento<sup>8</sup>

Esse documento, produzido pelo Instituto do Banco Mundial, é datado de maio do ano 2000. De abrangência mundial, apresenta-se como um guia de cuidados para o desenvolvimento das crianças da primeira infância e contém orientações que agregam planejamento, implementação, financiamento, monitoramento e avaliação das estratégias indicadas pelo programa.

O Instituto do Banco Mundial é uma entidade estabelecida em 1955 e atualmente direciona a análise de políticas macroeconômicas e setoriais. Operando por intermédio da oferta de cursos, seminários e workshops, com a parceria de instituições locais, o instituto define projetos para o desenvolvimento econômico dos países membros, ao mesmo tempo em que conduz análises

---

<sup>8</sup> Early childhood counts: a programming guide on early childhood care for development (ECCD).

sobre a situação de subdesenvolvimento e o impacto das políticas implementadas na realidade local.

No texto do documento, são evidenciados os benefícios que o investimento em programas para as crianças nos primeiros anos de vida pode oferecer para a economia dos países em desenvolvimento.

A premissa básica dentro do campo do ECCD é que o investimento nos primeiros anos promove o desenvolvimento ideal. O desenvolvimento ideal refere-se à capacidade das crianças para adquirir habilidades e comportamentos culturalmente relevantes, as quais lhes permitem: atuar de forma eficaz em seu contexto atual, adaptar-se com sucesso quando o contexto muda e/ou promover mudanças<sup>9</sup> (EVANS; MYERS; ILFELD, 2000, p. 1).

Considera-se importante a inserção da criança na família e na comunidade, nas quais se encontram seus valores culturais, ressaltando-se que, até os oito anos, ela deve desenvolver habilidades físicas, metais e socioemocionais que permitirão sua sobrevivência a posteriori. O documento contém a seguinte justificativa a respeito do período etário:

Experiências para crianças de dois a cinco anos de idade fornecem as bases para o aprendizado posterior e para a educação formal, bem como as habilidades sociais básicas. As experiências de uma criança em transição para a escola primária (de seis a oito anos) são críticas, pois o que é aprendido antes da escola deve ser sustentado para que a criança tenha um bom desempenho na escola e na vida adulta<sup>10</sup> (EVANS; MYERS; ILFELD, 2000, p. 2).

Observa-se que a preocupação do documento é menos com desenvolvimento da criança para o presente e mais com sua preparação para um horizonte produtivo. Segundo Penn (2002), “para o Banco, o objetivo da

---

<sup>9</sup> Tradução das autoras - The basic premise within the ECCD field is that investment in the early years promotes optimal development. Optimal development refers to children's ability to acquire culturally relevant skills and behaviors, which allow them to: \* function effectively in their current context, \* adapt successfully when the context changes, and/or \* bring about change.

<sup>10</sup> Tradução das autoras - Experiences for children from two through five years of age provide the child with the foundations for later learning and for formal education, as well as with baseline social skills. The experiences of a child in transition to the primary school (ages six through eight) are critical if what is learned prior to school is to be sustained, and if the child is to do well in school and in later life.

infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro” (PENN, 2002, p.3).

Considerando a apreciação da autora, para esclarecer as intenções do BM quanto à proposta de desenvolvimento para as crianças que integram a primeira infância, dá-se seguimento à análise, com foco nas categorias específicas selecionadas anteriormente: “capital humano” “desenvolvimento de habilidades”, “focalização” e “aprender a aprender”.

Na sequência, apresentam-se os principais conceitos utilizados no documento do BM perfilando-os com as categorias. Tais categorias são um recurso analítico que permite verificar se há consenso entre as políticas educacionais para a infância no Brasil e os indicativos do Banco Mundial.

As informações resultantes da análise de *A primeira infância conta: um guia de programação sobre cuidados na primeira infância para o desenvolvimento* foram organizadas no Quadro 8.

**Quadro 8: Conceitos imperantes do documento: A primeira infância conta: um guia de programação sobre cuidados na primeira infância para o desenvolvimento**

A primeira infância conta: um guia de programação sobre cuidados na primeira infância para o desenvolvimento				
Categorias	Capital Humano	Desenvolvimento de Habilidades	Focalização	Aprender a aprender
	<p>Funcionar de forma eficaz.</p> <p>Adaptar-se com sucesso.</p>	<p>Adquirir habilidades.</p> <p>Desenvolvimento de habilidades física, mentais,</p>	<p>Condições insalubres e estresse associados à pobreza.</p> <p>Famílias com poucos recursos.</p>	<p>O aprender fazendo predomina.</p> <p>Crianças são seres que nascem com capacidades</p>

<p>Conceitos apresentados pelo Banco Mundial</p>	<p>Sobreviver e prosperar nos anos posteriores.</p> <p>Desenvolvimento infantil e economia.</p> <p>O potencial de aprendizagem aumenta e as chances de fracasso na escola e na vida diminuem.</p> <p>A sociedade se beneficia economicamente de seu investimento em cuidados infantis.</p> <p>Taxas potencialmente altas de retorno dos investimentos na primeira infância.</p> <p>Um retorno de investimento na pré-escola pode</p>	<p>sociais e emocionais.</p> <p>Exercer suas habilidades em evolução.</p> <p>As habilidades que são a base para a construção do conhecimento melhoram com a prática.</p> <p>Habilidades de linguagem e comunicação.</p> <p>Habilidades de pensamento.</p> <p>Habilidades de pré-alfabetização e pré-numeramento.</p>	<p>Equidade sob condições de extrema pobreza.</p> <p>Responsabilidade do governo para com o povo, incluindo os pobres.</p> <p>Atenda antes de tudo aqueles que correm maior risco.</p>	<p>físicas, sociais e psicológicas.</p> <p>Aprendizagem ativa, interação de grupo.</p> <p>Relação inquestionável e essencialmente autoritária entre professor e criança.</p> <p>A criança aprende melhor fazendo, explorando, questionando e resolvendo problemas, com professores facilitando ao invés de ditar o processo.</p> <p>O desenvolvimento humano é cumulativo por natureza e não necessariamente progressivo.</p>
--	--	--	--	---

	<p>ser sete vezes mais alto.</p> <p>Força de trabalho bem educada e flexível para competir globalmente.</p> <p>Melhorar a base de recursos humanos de um país.</p> <p>As crianças são o futuro.</p> <p>Prontidão para a escola e para a vida.</p> <p>“Nivelar o campo de jogo” socialmente e economicamente.</p>			<p>A aprendizagem envolve a construção do conhecimento da criança, não do adulto impondo informações à criança.</p> <p>Oportunidades para as crianças aprenderem fazendo, estarem envolvidas na resolução de problemas.</p> <p>Ênfase deve ser sobre como aprender, em vez do que aprender.</p>
--	--	--	--	---

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

A análise dos conceitos dispostos no quadro leva a considerar que as políticas com focalização na pobreza são uma contrapartida à crise do capital e aos ajustes econômicos. Com a aparente preocupação com a classe pobre, propõem-se medidas compensatórias, mas não de enfrentamento das causas da pobreza. A partir dos anos de 1990, a estratégia das organizações multilaterais para abordar a pobreza centrou-se no trabalho enquanto possibilidade produtiva do pobre e, ao mesmo tempo, na oferta de serviços



sociais básicos, como saúde, educação, nutrição. Coraggio (1996) analisa essa questão:

Segundo o BM, não se produz um dilema entre crescimento e redução da pobreza, posto que a passagem a um padrão de desenvolvimento, trabalho-intensivo eficiente e o investimento no capital humano dos pobres contribuiriam a um mais rápido crescimento a longo prazo (CORAGGIO, 1996, p. 35).

De acordo com o BM, o investimento em capital humano, por meio da educação, enquanto serviço básico, possibilita a ampliação dos recursos dos pobres e, conseqüentemente, a melhoria da economia. A formação do capital humano e a oferta de serviços sociais básicos devem começar já na primeira infância, pois “a sociedade se beneficia economicamente de seu investimento em cuidados infantis e desenvolvimento por meio do aumento da produtividade econômica ao longo da vida da criança [...]”<sup>11</sup> (EVANS; MYERS; ILFELD, 2000, p. 8).

Para a primeira infância, propõe-se o aporte das pesquisas efetuadas no campo da Psicologia do Desenvolvimento. Conforme o documento, “se o cérebro se desenvolve bem, o potencial de aprendizagem aumenta e as possibilidades de fracasso na escola ou em período posterior da vida diminuem”<sup>12</sup> (EVANS; MYERS; ILFELD, 2000, p. 7). Por intermédio de projetos intersetoriais, que integram a educação, a criança alcança o desenvolvimento cerebral.

A argumentação é de que a educação da primeira infância compreende a desenvolvimento de habilidades para que as crianças construam seus próprios conhecimentos, o que indica que o professor deve atuar como facilitador e não como mediador de conhecimentos. Essa orientação, em consonância com o ideário do “aprender a aprender”, retira da escola e dos professores a possibilidade de transmissão do conhecimento objetivo. Portanto, a criança, sem possibilidade de acesso ao saber sistemático escolar, é estimulada a desenvolver habilidades que se esperam de uma próspera mão-de-obra para o mercado de trabalho.

---

<sup>11</sup> Tradução das autoras - Society benefits economically from its investment in childcare and development through increased economic productivity over the child's lifetime [...].

<sup>12</sup> Tradução das autoras - If the brain develops well, learning potential is increased and chances of failure in school and in life are decreased.

Ademais, o documento expressa uma concepção naturalista e cumulativa de desenvolvimento, que não é a concepção de desenvolvimento humano defendida neste estudo de ordem sócio-histórica. Com o aporte da psicologia histórico-cultural, compreende-se que, “no mundo animal, as leis que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, P. 73).

Conforme a análise, nesse primeiro documento do Banco Mundial, a formação humana está voltada para a reprodução de uma estrutura de valores que perpetua a concepção de mundo típica da sociedade mercantil (MÉSZAROS, 2008). O próximo tópico é dedicado ao exame de dois documentos produzidos pelo Banco Mundial, especificamente para a educação das crianças brasileiras.

#### 4.3.2 Desenvolvimento da primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola e Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil.

O documento *Desenvolvimento da Primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola*, cuja tradução para o português ocorreu no ano de 2001, foi elaborado no ano 2000 por meio de workshops no escritório do Banco Mundial em Brasília (DF). Entre os participantes, constam consultores do BM, revisores externos, funcionários do BM, oficiais do governo brasileiro, representantes da UNDIME, órgãos governamentais de pesquisa (IPEA<sup>13</sup> E IBGE<sup>14</sup>), representantes de organizações não-governamentais (CNBB<sup>15</sup>, ABRINQ<sup>16</sup>, AMEPPE<sup>17</sup>, OMEPE<sup>18</sup>, Fundação Carlos Chagas) e UNICEF.

A proposta de desenvolvimento para a primeira infância (DPI), contida no documento, contempla serviços que contribuam para o desenvolvimento físico e intelectual: creches, pré-escolas, atendimentos domiciliares, sistemas de saúde e nutrição.

---

<sup>13</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

<sup>14</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>15</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

<sup>16</sup> Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos

<sup>17</sup> Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler

<sup>18</sup> Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

Tais serviços são considerados como “[...] pequenos investimentos que geram altos retornos no bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. viii). Fica evidente, assim, que o principal foco da proposta de DPI é o atendimento básico às necessidades vitais e a formação do indivíduo para um emprego produtivo no futuro.

Uma quantidade substancial de literatura de desenvolvimento sugere que um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da primeira infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2001, p. viii).

Para amenizar as tensões sociais decorrentes da situação das classes menos favorecidas economicamente, um dos artifícios propostos pelo Banco Mundial é o DPI. Sua importância é justificada com os dados obtidos em uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial e o IPEA, segundo a qual, a frequência na pré-escola possibilita a ampliação da média total de anos de estudos, diminui o nível de repetências nas próximas etapas escolares e impacta positivamente os ganhos futuros, principalmente do gênero masculino.

A expansão do acesso à pré-escola para as crianças mais pobres do Brasil deveria ser uma prioridade política. A garantia governamental de pré-escola gratuita para cada criança brasileira é um compromisso louvável que necessita tornar-se mais efetivo através da focalização. É necessário fazer um mapeamento da pobreza nos estados, especialmente nas regiões mais pobres do Norte e do Nordeste, a fim de se identificar brechas no acesso à pré-escola. O melhor método de provisão seria então determinado, utilizando-se o melhor da experiência internacional e adaptando-o para as necessidades e condições locais. As pré-escolas devem prioritariamente localizar-se em áreas onde há altas concentrações de pobreza (BANCO MUNDIAL, 2001, p.xiii).

Com essa justificativas, recomendam-se estratégias de financiamento de baixo custo e programas informais, tais como: “[...] creches em casa, jardins de infância comunitários dirigidos por mães ou lições pelo rádio” (BANCO MUNDIAL, 2001, p.32). Tais programas, quando implementados por ONGs, podem “[...] ter retornos tão grandes, ou até maiores, que os retornos da pré-escola formal” (BANCO MUNDIAL, 2001, p.44).

A análise desse documento confirma a ideia de que o objetivo da pré-escola é, a curto prazo, a preparação para o ensino fundamental e, a longo prazo, a formação do capital humano, ou seja, do adulto promissor no quesito capacidade de geração de renda. É o que fica evidente no Quadro 9, resultante da análise das categorias e conceitos já mencionados.

**Quadro 9: Conceitos imperantes do documento: Desenvolvimento da Primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola.**

Desenvolvimento da Primeira infância no Brasil: foco no impacto da pré-escola				
Categorias	Capital Humano	Desenvolvimento de Habilidades	Focalização	Aprender a aprender
Conceitos apresentado pelo Banco Mundial	<p>Arma contra a pobreza ao construir o capital humano.</p> <p>Há um impacto positivo direto e indireto da pré-escola sobre os ganhos futuros.</p> <p>A pré-escola contribui para aumentar a produtividade do trabalho.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Não existe registro no documento</div>	<p>A expansão do acesso à pré-escola para as crianças mais pobres do Brasil.</p> <p>Mapeamento da pobreza</p> <p>As pré-escolas devem prioritariamente localizar-se em áreas onde há altas concentrações de pobreza.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Não existe registro no documento</div>

	<p>Estratégias de financiamento de baixo custo.</p> <p>A produtividade toma-se cada vez mais ligada à economia global.</p> <p>Aumentando a capacidade de ganhos futuros no mercado de trabalho.</p> <p>Os principais impactos da pré-escola são uma melhor preparação para iniciar a escola primária.</p> <p>Um construtor de capital humano.</p> <p>Potencial de empregabilidade e e sobre os ganhos futuros.</p>		<p>De especial interesse será a grandeza do benefício prestado às crianças pobres</p>	
--	--	--	---	--

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Nesse quadro, fica evidente que o documento prioriza a abordagem de dois aspectos essenciais para a organização das políticas públicas no Brasil: a focalização na pobreza e a formação do capital humano. Embora se trate de um relatório referente à etapa pré-escolar, não se apresenta nenhum aporte teórico-prático que ampare o atendimento educacional para essa etapa da educação básica, portanto escolar. Despreocupado com a organização sistemática da educação infantil e com a possibilidade de apreensão das objetivações humanas de máximo grau, nos dizeres do próprio documento, “o objetivo é poder traduzir os benefícios da educação pré-escolar em uma expectativa de renda futura para a criança” (BANCO MUNDIAL, 2001, p.15).

Segue-se com a análise do documento *Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil*. O relatório, publicado no ano de 2011, ou seja, onze anos após a publicação do anterior, foi traduzido e editado pela Fundação Marília Cecília Souto Vidigal e apresenta um levantamento elaborado pelo Banco Mundial sobre a qualidade da educação infantil no Brasil.

Conforme o documento, ocorreram impactos positivos que podem ser avaliados por meio do desenvolvimento cognitivo das crianças, desempenho evidenciado nas avaliações externas e possibilidade do aumento do nível de renda, a longo prazo. Todavia, considera-se ainda a necessidade de priorizar a expansão do acesso às creches e pré-escolas e a melhoria da qualidade.

Tal como no relatório anterior, acompanhando o Programa Desenvolvimento na Primeira infância (DPI), propõe-se um atendimento que agregue intervenções sociais como: educação, saúde, assistência social e demais setores. A justificativa é que as crianças pobres possuem maior necessidade de atendimento em creches e pré-escolas em razão da carência cognitiva gerada por fatores econômicos e pelo baixo nível cultural familiar.

Segundo o relatório, os centros de educação infantil apresentaram melhora na qualidade do atendimento, considerando a infraestrutura, mas é necessário atentar para a quantidade de crianças por turma e para a estrutura programática. Sobre o conteúdo programático, o documento reconhece que os professores são motivados e apresentam boas interações com as crianças, porém “[...] são muito mal avaliados em relação as atividades eficazes para

estimular o desenvolvimento cognitivo e social das crianças” (EVANS; KOSEC, 2011, p.xvii).

Em consonância com o relatório mundial *Recomendações do Banco Mundial para a primeira infância: desenvolvendo o capital humano*, o documento sinaliza que, “estudos recentes mostram que o conjunto de habilidades cognitivas e não cognitivas que as crianças adquirem na escola é muito mais relevante para resultados de vida no longo prazo do que a escolaridade propriamente dita [...]” (EVANS; KOSEC, 2011, p.5). Nesse sentido, verifica-se a preocupação com o desenvolvimento de habilidades capazes de formar o trabalhador do futuro, de acordo a perspectiva do mercado. A negação da importância da escolaridade para as crianças pobres pode ser compreendida como a exclusão do acesso ao conhecimento escolar elaborado, capaz de formar indivíduos conscientes e culturalmente desenvolvidos.

Para melhorar o desempenho dos professores, além de destacar a estima por profissionais com formação universitária, propõe-se a capacitação em serviço e o fornecimento de guias práticos com atividades de pré-leitura, pré-matemática e outras áreas, além de treinamento prático. Nos termos do documento, “as creches e as pré-escolas oferecem oportunidades para a estimulação cognitiva e não cognitiva, e para o desenvolvimento. Essas oportunidades podem ajudar as crianças no sucesso acadêmico e no acesso ao mercado de trabalho futuro” (EVANS; KOSEC, 2011, p.1).

Em relação a essas recomendações do relatório, as categorias e conceitos foram sistematizadas no Quadro 10:

**Quadro 10: Conceitos imperantes do documento: Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil.**

Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil				
Categorias	Capital Humano	Desenvolvimento de Habilidades	Focalização	Aprender a aprender

<p>Conceitos apresentado pelo Banco Mundial</p>	<p>Intervenções no desenvolvimento da primeira infância são essenciais para aumentar a produtividade do Brasil.</p> <p>Ajudar as crianças no sucesso acadêmico e no acesso ao mercado de trabalho futuro.</p> <p>À medida que a matrícula na educação infantil vem aumentando, mais e mais mulheres se juntam à força de trabalho.</p> <p>Investimentos em suas crianças são de alto retorno no longo prazo.</p>	<p>Habilidades sociais e comportamentais.</p> <p>Habilidades cognitivas e não cognitivas.</p>	<p>A educação infantil é mais importante para as crianças mais pobres.</p> <p>Crianças mais vulneráveis.</p> <p>Atender as crianças mais carentes.</p> <p>Os municípios devem direcionar melhor os novos centros e espaço às crianças mais pobres.</p> <p>Alvo são as crianças carentes.</p> <p>Famílias mais pobres e carentes.</p> <p>Famílias de baixa renda.</p>	<p>Currículos em que as crianças iniciam as atividades.</p> <p>Professores e crianças planejam atividades em conjunto.</p> <p>Currículo aberto.</p>
---	--	---	--	---



			<p>Canalizar os recursos para as crianças mais pobres.</p> <p>Há problemas para a inclusão dos mais pobres.</p> <p>A educação infantil pode beneficiar especialmente os pobres.</p> <p>Focar a educação infantil nas crianças mais pobres e mais vulneráveis.</p>	
--	--	--	---	--

*Elaborado pelas autoras (2020).*

Como forma de alcançar a qualidade na educação, propõe-se o currículo aberto para que as crianças tenham iniciativa na escolha das atividades ou as planejem em conjunto com o professor, de forma que o currículo não se apresente engessado (EVANS; KOSEC, 2011).

O foco no currículo aberto e em programas mais direcionados pelas crianças do que pelos professores implica a necessidade de formação específica para os educadores infantis:

A fim de passar por atividades mais dirigidas pelas crianças, educadores infantis precisarão de formação específica e de boa

qualidade nesse tipo de currículo aberto, assim como pequenos grupos de crianças para que cada uma inicie algumas das atividades (EVANS; KOSEC, 2011, p. 26).

O currículo aberto, com sua correspondente organização da ação pedagógica, baseia-se na observação das necessidades e dos interesses das crianças manifestados nas vivências cotidianas. Com isso, o professor perde a função de ensinar e promover o desenvolvimento por meio dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tornando-se um facilitador. Seu objetivo é desenvolver habilidades cognitivas por meio de estímulos que perpassam a organização do ambiente e a interação entre as crianças. Arce (2013) salienta que “apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano” (Arce, 2013, p.31). Tais palavras motivam-nos a pensar se a educação indicada nos documentos do BM se compromete com a inserção e o reconhecimento do indivíduo como integrante do gênero humano, com o acesso desse indivíduo às suas máximas objetivações ou se essa condição é estranha a ele.

Ao analisar os documentos produzidos pelo BM com foco na realidade brasileira, observa-se que, no primeiro, não existem registros de qualquer aporte teórico que fundamente a educação infantil. Passados onze anos, o segundo relatório apresenta indícios de que a fundamentação teórica está em consonância com o ideário “aprender a aprender”, demasiadamente destacado pelo Banco nos documentos datados a partir da década de 1990. Perguntando quais seriam as últimas recomendações do BM para a educação da infância, analisa-se a seguir um dos últimos relatórios de abrangência mundial, datado de 2018.

#### 4.3.3 Aprendendo a realizar a promessa da educação

Datado de 2018, esse documento foi selecionado com o objetivo de verificar as propositivas presentes e futuras para a educação das crianças pequenas nos países em desenvolvimento. O documento foi produzido pela equipe do Banco Mundial com contribuições externas.

No início do relatório, assinala-se que a educação é um investimento capaz de trazer vantagens duradoras, com a ressalva de que “[...] fornecer educação não é suficiente. O que é importante, e o que gera um verdadeiro retorno do investimento, é aprender e adquirir competências. Isso é o que realmente constrói o capital humano”<sup>19</sup> (FILMER et al., 2018, p.xi).

Afirmado que a educação passa por um fracasso econômico e moral, pois apesar de frequentarem as escolas, as crianças não aprendem, o BM oferece subsídios para os países enfrentarem essa situação:

[...] para competir na economia do futuro, os trabalhadores precisam de fortes habilidades básicas e bases para adaptabilidade, criatividade e aprendizagem ao longo da vida. Para cumprir a promessa da educação, precisamos priorizar o aprendizado, não apenas a escolaridade<sup>20</sup> (FILMER et al., 2018, p.xii).

No trecho citado, fica evidente que a perspectiva do BM é desenvolver o indivíduo como trabalhador produtivo e adaptável ao sistema de produção vigente, bem como às suas relações exploratórias. Desse ponto de vista, faz-se referência às diversas etapas da educação, focalizando-se com maior ênfase o ensino fundamental. O recorte selecionado motiva que se lance o olhar para o quinto capítulo do documento, no qual se encontram as propositivas para a educação da primeira infância.

No início do capítulo, anuncia-se que existem poucos investimentos em nutrição e estimulação durante os primeiros anos e que muitas crianças não têm acesso a oportunidades de aprendizagem precoce que podem prepará-las para o ensino fundamental (FILMER et al., 2018). Portanto, orienta-se que os investimentos e o treino de habilidades sejam dirigidos às crianças que ainda não chegaram ao ensino fundamental, almejando um melhor desempenho futuro. A proposta do BM é investir nos primeiros anos de vida para preparar as crianças para a escola, pois essa é uma janela rara para que as sociedades façam investimentos e obtenham retornos elevados (FILMER et al., 2018).

---

<sup>19</sup> Tradução das autoras - But providing education is not enough. What is important, and what generates a real return on investment, is learning and acquiring skills. This is what truly builds human capital.

<sup>20</sup> Tradução das autoras - to compete in the economy of the future, workers need strong basic skills and foundations for adaptability, creativity, and lifelong learning.

Argumentando-se que o contexto de vida das crianças pobres prejudica o desempenho escolar, apoia-se o atendimento multisetorial. Além disso, aponta-se que, com o insuficiente investimento dos governos, as creches são limitadas e de baixa qualidade e se reconhece que há um maior investimento em pré-escolas.

Na sequência, conforme Quadro 11, analisam-se as projeções do Banco Mundial com base nos conceitos e categorias já mencionados.

**Quadro 11: Conceitos imperantes do documento: Aprendendo a realizar a promessa da educação.**

Aprendendo a realizar a promessa da educação				
Categorias	Capital Humano	Desenvolvimento de Habilidades	Focalização	Aprender a aprender
Conceitos apresentados pelo Banco Mundial	Uma boa educação é um investimento com benefícios duradouros.  Aprender e adquirir competências.  Constrói o capital humano.	Fortes habilidades básicas.  Fundamentos sólidos sustentam todo o aprendizado e desenvolvimento de habilidades.  Treinamento de habilidades.  Habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais	Acabar com a pobreza extrema.  Vida de pobreza e exclusão.  Crianças pobres.  Comunidades pobres.  Populações marginalizadas	Aprendizagem ao longo da vida

	<p>O capital humano perdido.</p> <p>Fracasso econômico e moral.</p> <p>Economia do futuro.</p> <p>Prepare-as para a primeira série.</p> <p>Investir nos primeiros anos prepara as crianças para a escola.</p> <p>Melhor desempenho na escola primária.</p>	<p>Habilidades socioemocionais aprimoradas.</p> <p>Habilidades fundamentais.</p>		
--	--	--	--	--

*Fonte: elaborado pelas autoras (2020).*

Nos próprios dizeres contidos no documento, a educação infantil prepara as crianças para a escola.

Programas pré-escolares voltados para crianças de 3 a 6 anos podem promover habilidades fundamentais e aumentar a capacidade de aprendizagem das crianças. As crianças que frequentam a pré-escola têm melhor desempenho na escola primária. Além disso, elas têm menos probabilidade de repetir,

desistir ou precisar de remediação ou de educação especial<sup>21</sup> (FILMER et al., 2018, p. 116).

Conforme o relatório, a educação infantil é importante no preparo das crianças para o ensino fundamental, mas é necessário alertar que os programas demasiadamente acadêmicos e estruturados podem prejudicar a cognição, as habilidades socioemocionais e a motivação para aprender. Dessa forma, acredita-se que, por meio da exploração, da brincadeira e da interação, as crianças aprendam melhor (FILMER et al., 2018). Destaca-se a necessidade de os currículos para a pré-escola desenvolverem habilidades pré-acadêmicas, como a segurança emocional, a curiosidade, a linguagem e a autorregulação.

O relatório desenvolvido pelo Banco Mundial aposta no atendimento pré-escolar para conter a pobreza e preparar para o ensino fundamental. Assim, tendo em vista reduzir as taxas de reprovação, repetência e abandono escolar, considera-se importante, nos países em desenvolvimento, a antecipação de conteúdos do ensino fundamental sustentada na ideia de prontidão. Segundo Pasqualini (2014):

No interior desse movimento de crítica ao caráter preparatório e à antecipação do modelo da escola de Ensino Fundamental, delinearam-se posições que colocam em questão o próprio caráter escolar das instituições de educação infantil. Autores vinculados à perspectiva da Pedagogia da Infância passaram a defender que, em função das peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, as instituições que dispensam atenção educacional às crianças menores de seis anos devem ser consideradas espaços não escolares, ou seja, a especificidade da educação infantil passa a ser afirmada por meio da negação de seu caráter escolar (PASQUALINI, 2014, p.94).

Segundo a autora, com o discurso disseminado pela pedagogia da infância, a perspectiva preparatória para o ensino fundamental desaparece. Nega-se também o caráter escolar da educação infantil. Contraditoriamente e de forma ambígua, percebem-se duas ideias nos relatórios do Banco Mundial: ao mesmo tempo em que se objetiva a prontidão para o ensino fundamental, nega-

---

<sup>21</sup> Tradução das autoras - *Preschool programs targeting children ages 3–6 can foster foundational skills and boost children’s ability to learn. Children who attend preschool have higher attendance and better achievement in primary school. Moreover, they are less likely to repeat, drop out, or need remedial or special education [...].*

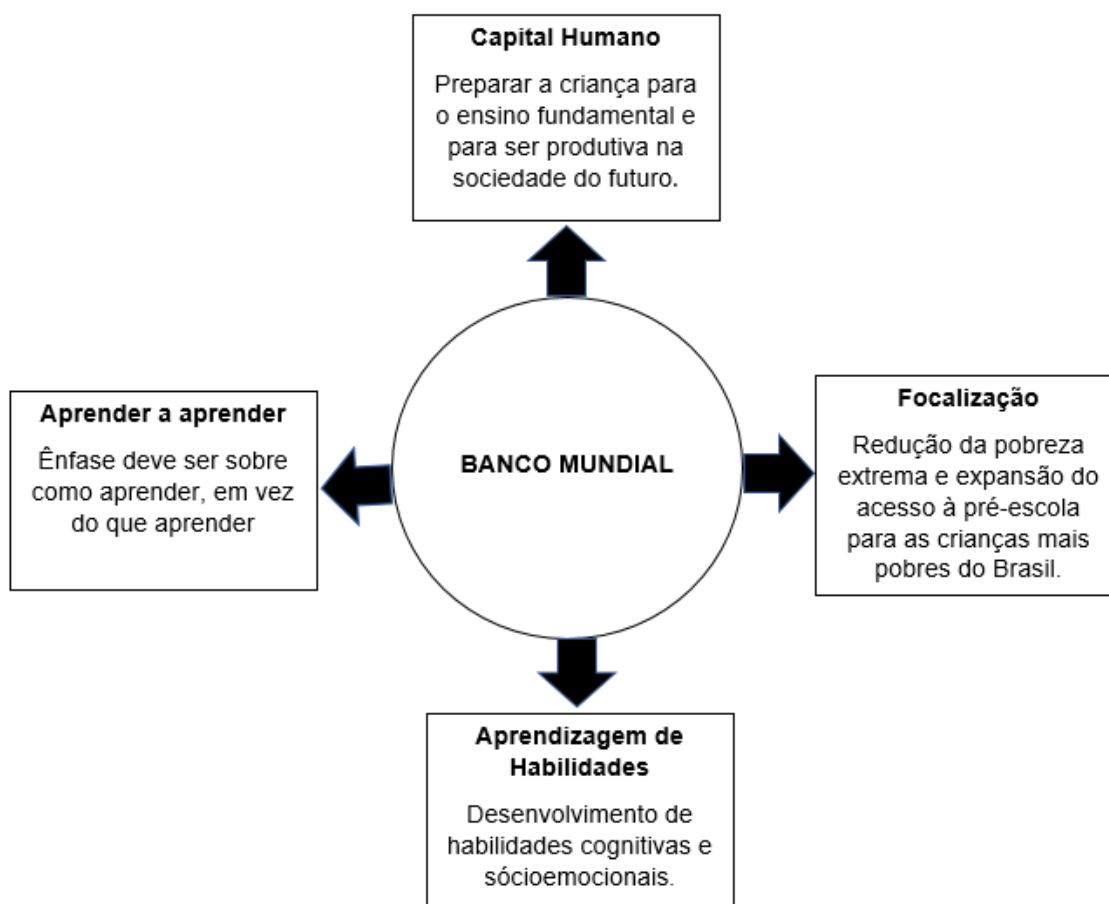
se a educação infantil como etapa escolar e se caracteriza o período como de assistência e de estímulo de habilidades.

Considerando as palavras de Pasqualini (2015), nesta dissertação advoga-se:

[...] o horizonte da prática pedagógica na educação infantil deve ser o de promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Na análise desse excerto, foi possível identificar os imperativos do Banco Mundial para a formação humana na primeira infância nos países em desenvolvimento, conforme Figura 4.

**Figura 4: Imperativos do Banco Mundial para a primeira infância.**



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Questiona-se: qual a concepção de desenvolvimento humano assumida pelas políticas curriculares nacionais para a educação infantil? Buscando respostas, considerando-se as categorias específicas encontradas nos documentos de ordem internacional, busca-se verificar se as mesmas se encontram na Base Nacional Comum Curricular e nos referenciais curriculares estaduais do Centro- Sul.

#### 4.4 BNCC: campo de contradições e disputas quanto ao desenvolvimento humano

A análise dos dados apresentados no Quadro 3, *Documentos Curriculares Nacionais pós Constituição Federal de 1988*, permite situar a perspectiva de desenvolvimento humano na conjuntura econômica entre 1988 e 2009. A principal categoria de análise encontrada foi *aprender a aprender*, vinculada a uma abordagem construtivista de educação. Neste momento, a análise se direciona para o atual documento normativo que norteia a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017 com o fim de normatizar a elaboração de currículos nos âmbitos público e privado das esferas municipais, estaduais e federais abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Nesta dissertação, compreende-se o currículo como um campo de disputas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Observa-se que o processo de construção da BNCC foi permeado intensamente pelo envolvimento de instituições empresariais que operam na educação básica. As propositivas e formulações defendidas por esses grupos empresariais encontram-se em consonância com as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial. De acordo com Antunes (2017), a BNCC “deve cumprir o que caracterizam como um processo de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia mundial e aos interesses do mercado” (ANTUNES, 2017, n.p.).

As mudanças sociais e econômicas que caracterizam o projeto societário neoliberal e as políticas educacionais que dele emanam afinam-se com os interesses mercantis e destacam-se pela maneira como o setor privado tem



atuado no setor público. Nesse contexto, visando a superação da crise econômica, o Estado redefine seu papel, deixa de ser executor das políticas públicas e repassa a gerência para o mercado. O que fica sob o desígnio do Estado é administrado conforme os princípios que regem a lógica mercantil.

Peroni, Caetano e Arelaro (2019) analisam que, nos anos de 1990, os interlocutores empresariais que compunham o governo federal propunham-se a elaborar as políticas educacionais, o que se intensificou nas décadas seguintes.

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. [...] Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. [...] São instituições de propriedade pública, mas, se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação (PERONI; CAETANO; ARELALO, 2019, p. 38).

Neste cenário, o currículo, documento condutor da educação, agrega interesses convergentes e divergentes, contradições e disputas. No entanto:

[...] um currículo nacional se cruza com uma função social do Estado que é o de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno na partilha dos bens produzidos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 20).

Analisando o excerto do texto, indaga-se: a educação escolar prevista na BNCC compromete-se com a partilha dos bens produzidos pela humanidade; qual a concepção de desenvolvimento humano que orienta a BNCC; a quem a BNCC favorece ou desfavorece?

Considera-se necessário responder a essas indagações e tornar claros os meandros que cercam o projeto e a elaboração da BNCC, que já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

O documento começou a tramitar em 2014, passando por três versões. A primeira foi elaborada por meio de consulta pública, contando com a participação de professores e pesquisadores universitários. No ano de 2016, uma nova versão foi disponibilizada para análise e discussão em encontros organizados

pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Peroni, Caetano e Arelaro (2019) afirmam:

[...] os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford-USA, buscou especialistas, ligados ao Comum Core americano, para revisar a primeira e a segunda versão da base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p.42).

O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº790, de 27 de julho de 2016, instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular para acompanhar o processo de discussão da segunda versão e encaminhar a proposta final. Esse comitê, composto por membros das secretarias vinculadas ao próprio MEC, tinha, entre suas funções, a indicação de especialistas para discussão de temas pertinentes à proposta da BNCC e a redação da versão final. Peroni, Caetano e Arelaro (2019) revelam que a versão final foi elaborada

[...] a partir das revisões de integrantes internacionais, como The Curriculum Foundation, instituição inglesa, Accara, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no Comonn Core americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p.42).

Observa-se que o debate e a elaboração da versão final da BNCC restringiram-se a uma parcela de especialistas, em detrimento da participação da sociedade organizada, especialmente daqueles que atuam diretamente nos espaços escolares, professores, pesquisadores e associações que abordam estudos sobre o currículo<sup>22</sup>. Antunes (2017) refere-se às análises de David Chaves e alude que o interesse desses grupos na educação básica brasileira é motivado pela OCDE, visto que esse organismo

[...] indica ao mundo empresarial quais países estão cumprindo orientações em áreas como educação e economia, sinalizando os locais mais atrativos para investimentos privados. Uma dessas variáveis é a existência de mão de obra qualificada.

---

22 Na elaboração da versão final da BNCC foi desconsiderada a participação da sociedade civil organizada em detrimento de um grupo de especialistas selecionados pelo MEC. Dessa forma, o documento não se constituiu democraticamente, conforme ocorrido no início de sua elaboração.

Qualificada, claro, segundo os padrões estabelecidos pelo organismo (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2017, n.p.).

A perspectiva curricular assumida pelo grupo de especialistas indicado pelo MEC pauta-se na ideia de formação das competências, fortalecendo uma concepção de educação baseada nos interesses do mercado.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Nota-se, mais uma vez, que o conhecimento escolar se vincula às demandas da vida cotidiana. A idealização desse projeto hegemônico contou com a cooperação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), tendo como um de seus principais integrantes e financiadores a Fundação Lemann<sup>23</sup>. Entre os demais integrantes privados, destacam-se representantes do Instituto Ayrton Senna<sup>24</sup>, Fundação Marília Cecília Souto Vidigal<sup>25</sup>, Fundação Itaú Social<sup>26</sup>, Instituto Natura<sup>27</sup>, Instituto Unibanco<sup>28</sup>, Fundação Roberto Marinho<sup>29</sup>. A participação dos integrantes públicos é representada pelas secretarias ligadas aos governos do Partido da Social-

---

<sup>23</sup> Criada no ano de 2002 pelo economista e empresário Jorge Paulo Lemann, sócio da AB Inbev, considerada a maior cervejaria do mundo.

<sup>24</sup> ONG sem fins lucrativos que desenvolve projetos educacionais com foco na formação integral voltada para o desenvolvimento das competências necessárias para crianças e jovens enfrentarem os desafios do século XXI (<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html>)

<sup>25</sup> Busca desenvolver a criança para viver em sociedade. Para tanto, elege quatro prioridades: mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; sensibilizar a sociedade; fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças e melhorar a qualidade da educação infantil no Brasil (<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>)

<sup>26</sup> Desenvolvem, implantam e compartilham tecnologias sociais para contribuir para a melhoria da educação pública brasileira (<https://www.itausocial.org.br/>)

<sup>27</sup> Atuam para transformar a educação no Brasil, garantindo aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens. (<https://www.institutonatura.org/o-instituto/>)

<sup>28</sup> Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas (<https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>)

<sup>29</sup> Mobiliza pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes e parcerias, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira (<https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>)

Democracia Brasileira (PSDB)<sup>30</sup>, a UNDIME<sup>31</sup>, o CONSED<sup>32</sup>, o INEP<sup>33</sup>, o MEC<sup>34</sup> e o Conselho Nacional de Educação<sup>35</sup> (PERONI, CAETANO E ARELALO, 2019).

Claudia Piccinini, em entrevista a Antunes (2017), destaca:

O grande protagonismo do Movimento pela Base nesse debate, se dá, sem dúvida, pela articulação e, principalmente, financiamento de setores do grande capital afinados com a ideia do Banco Mundial e da OCDE em relação à educação (ANTUNES, 2017, n.p.).

A BNCC corresponde a uma conjuntura educacional propícia ao desenvolvimento das empresas nacionais que atuam nesse segmento, resultando na manutenção de um mercado pedagógico homogêneo e previsível economicamente para a produção de livros didáticos, consultorias educacionais, formação de professores e capacitação para gestão escolar<sup>36</sup>.

Posicionando-se a esse respeito, Cury, Reis e Zanardi (2018), analisam:

---

<sup>30</sup> Foi fundado em 25 de junho de 1988. Tem como base a democracia interna e a disciplina e, como objetivos programáticos, a consolidação dos direitos individuais e coletivos, o exercício democrático participativo e representativo, a soberania nacional, a construção de uma ordem social justa e garantida pela igualdade de oportunidades, o respeito ao pluralismo de ideias, culturas e etnias e a realização do desenvolvimento de forma harmoniosa, com a prevalência do trabalho sobre o capital, buscando a distribuição equilibrada da riqueza nacional entre todas as regiões e classes sociais ( <https://www.psdbr.org.br/conheca/estatuto>).

<sup>31</sup> A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986, com sede em Brasília/ DF. A Undime é constituída por dirigentes municipais de educação (DME) em exercício, isto é, por aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação (<http://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>).

<sup>32</sup> Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal (<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>)

<sup>33</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Atua na organização e implementação de avaliações e exames educacionais; de pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; da gestão do conhecimento e estudos educacionais (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais>).

<sup>34</sup> Órgão do governo federal fundado pelo decreto n.º 19 402, em 14 de novembro de 1930 (<http://portal.mec.gov.br/>)

<sup>35</sup> O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação e atua na formulação e na avaliação da política nacional de educação. Foi criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>).

<sup>36</sup> Com a implementação de uma educação homogênea no âmbito nacional, as empresas que vendem materiais didáticos, tecnologias e assessorias educacionais conseguem elaborar um aparato padrão, sem necessariamente investir recursos que levem em conta a diversidade de contextos.

[...] a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado e do apostilamento através de um projeto que busca homogeneizar a diferença, interromper o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento desumanizando cada vez mais o processo educacional escolarizado (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 99).

Nesta dissertação, compreende-se o desenvolvimento humano com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural. O currículo é analisado conforme os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Ou seja, os aportes teóricos são originados do materialismo histórico-dialético.

Na psicologia histórico-cultural, de proveniência soviética, o desenvolvimento do psiquismo humano é estudado em sua natureza sócio-histórica. Rejeita-se a ideia de que o psiquismo humano de ordem superior derive de atributos biológicos hereditários. Na contramão dessa teoria, as concepções biologizantes sobre o desenvolvimento humano subjazem às teorias pedagógicas caracterizadas pelo aprender a aprender, ocasionando limitações para o desenvolvimento humano e conseqüentemente desigualdades sociais.

Em sintonia com a perspectiva histórica e social do ser humano, a pedagogia histórico-crítica considera que cabe à educação socializar o conhecimento objetivo produzido pelas gerações anteriores. Saviani (2008), define o currículo como o conjunto das atividades nucleares que ocorrem no ambiente escolar. Todavia, “[...] Saviani [...] sabe que o saber escolar é dominado pela elite burguesa e luta pela socialização e apropriação pela classe trabalhadora desses conhecimentos” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 93).

Os principais documentos analisados disseminam um discurso educacional do “aprender a aprender”, acompanhando as orientações internacionais registradas a partir da década de 1990. O ensino do conhecimento clássico e sistematizado é um privilégio das elites. Observa-se que, para a classe trabalhadora, o foco do saber é o desenvolvimento de habilidades e competências para a capacitação do trabalhador. Duarte (2011) explana que a educação

[...] destinada à grande maioria da população, caracteriza-se pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho

e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pelas propagandas (DUARTE, 2011, p. 79).

Essa tendência ocorre desde a educação infantil e se perpetua nas demais etapas de ensino. Nas propositivas da BNCC para a educação infantil, encontram-se trechos nos quais aparece o ideário do “aprender a aprender”:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, P. 37).

Nesse trecho, fica evidente que a atenção está voltada mais para a construção de significados por parte das crianças do que para a transmissão dos conhecimentos pelo professor. Portanto, o ensino não é o principal fator para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, mas a capacidade de “aprender a aprender”.

A característica a-histórica e biologizante desse ideário encontrou nas recomendações internacionais para as nações em desenvolvimento o espaço/tempo necessário para uma prescritiva curricular homogênea e assentada na lógica do mercado. De acordo com Cury; Reis e Zanardi (2018), esse projeto interrompe “[...] o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento, desumanizando cada vez mais o processo educacional escolarizado” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 99).

No que concerne às especificidades da educação infantil, constata-se uma concepção que articula o cuidar e o educar, mantendo a cisão entre os dois termos, conforme já se apontou na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na BNCC, reiteram-se os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, das interações e da brincadeira, por meio dos quais a criança irá construir e se apropriar dos conhecimentos, construindo sua aprendizagem e o desenvolvimento.

Na BNCC, estão indicados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

No enxerto, observam-se indicativos da abordagem construtivista, pois o ensino não é definido como atividade que permite o desenvolvimento humano, mas sim como condição para que a criança aprenda interagindo, brincando e resolvendo as demandas cotidianas de acordo com o seu repertório de conhecimentos. Isso constitui o “aprender a aprender”.

A organização curricular por campos de experiências está fundamentada no currículo italiano e na pedagogia da infância. No livro intitulado “Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro”, Zuccoli (2015) explica como se guiar por esse arranjo curricular:

Assumindo assim os “campos de experiência” como “mundos cotidianos de experiência da criança”, podemos compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças (ZUCCOLI, 2015, p. 209)

Norteando-se pelos campos de experiências, constituem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os objetivos correspondem a ações que a criança deve desenvolver, como por exemplo: “contar oralmente objetos, pessoas, livros, etc., em contextos diversos” (BRASIL, 2017, p. 52).

Destaca-se a presença basilar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como referências do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil. No entanto, pergunta-se: o que os direitos e objetivos significam? De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 “[...] a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à

expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Portanto, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC referem-se às competências a ser garantidas na educação infantil e os objetivos de aprendizagem são as habilidades a ser adquiridas. Dessa forma, a BNCC, fundamentando-se na aprendizagem de habilidades e competências, legitima o encontro entre a educação infantil e a formação do capital humano para o futuro. A escola, correspondendo às aspirações econômicas, atenua os conteúdos de ensino manifestos em conhecimentos históricos e culturais e atribui um a acepção prática às aprendizagens escolares.

Essa educação se preocupa em formar para o desempenho no processo de produção. Operando pela aplicabilidade dos saberes prepara o trabalhador para a flexibilidade profissional permanente que caracteriza a sociedade capitalista contemporânea. Portanto, o lema aprender a aprender torna-se predominante nos discursos educativos.



## 5 DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS DA REGIÃO SUL: A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Figura 5: Fotografia<sup>1</sup> - Criança Pataxó.



Fonte: Ricardo Stuckert (2017).

A imagem expressa os fios que tecem a infância: presença, curiosidade e sensibilidade. Estariam as políticas curriculares estaduais em consonância com essa ideia de infância?

Neste momento, o foco da análise são os referenciais curriculares do Centro- Sul. A intenção é verificar se os imperativos relacionados à formação de capital humano e propagados pelo Banco Mundial estão presentes nesses documentos estaduais.

A estratégia de desenvolvimento econômico que visa educar a criança por meio de pedagogias vinculadas ao ideário do “aprender a aprender” tem como

---

<sup>1</sup> Imagem fotográfica integrante da rede social Instagram do fotógrafo Ricardo Stuckert - <https://instagram.com/ricardostuckert?igshid=hcqlugyopb0q>.

finalidade fazer com que essa criança, no futuro, gere altas taxas de retorno, seja um capital humano promissor.

Políticas compensatórias distanciam-se da formação de um cidadão culturalmente desenvolvido, distanciam-se da imagem da criança brasileira e dos fios que deveriam tecer a infância.

### 5.1 Trajetória e propositivas dos documentos curriculares estaduais.

Em sua análise, Apple (2011) mostra que o currículo não é um agregado de conhecimentos neutros, mas uma organização seletiva que expressa a percepção e a intenção de um determinado grupo com os conhecimentos que devem ser legitimados e partilhados socialmente. O currículo é obra da totalidade social, política e econômica, circundado por interesses, conflitos, concessões e resistências das diversas classes e segmentos sociais que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, analisar o currículo envolve acompanhar sua trajetória, identificar os segmentos que se articularam em sua elaboração, revelar os conhecimentos selecionados e descobrir a concepção de educação e de desenvolvimento humano que o constitui.

Os referenciais curriculares estaduais são originários de um trabalho colaborativo entre o Ministério da Educação, o CONSED, a UNDIME, a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). Inicialmente, foram direcionados para a educação infantil e o ensino fundamental, tendo em vista, posteriormente, alcançar o ensino médio.

O Ministério da Educação, com o objetivo de preparar as redes estaduais e municipais para a implementação da BNCC, propôs a (re)elaboração<sup>2</sup> curricular e a produção de um documento próprio para cada estado do Brasil, em regime de colaboração com os municípios.

Na (re)elaboração curricular ocorrida no ano de 2018, foram previstas as seguintes ações:

---

<sup>2</sup> O termo (re)elaboração curricular refere-se ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC (BRASIL, 2018, p. 6).

- Composição das equipes de gestão e currículo em cada estado: coordenadores estaduais (representantes do CONSED e da UNDIME), articuladores do regime de colaboração (por seccional da UNDIME), coordenadores de etapa da educação básica e redatores de currículo e recebimento de bolsa de formação pela equipe para a elaboração do documento (BRASIL, 2018).
- Contratação de especialistas em currículo para orientar a redação do documento curricular (BRASIL, 2018).
- Realização de encontros formativos e de consulta pública para envolver e concretizar a participação dos municípios (BRASIL, 2018).
- Impressão das versões preliminares e finais dos documentos curriculares para divulgação e conhecimento da comunidade escolar (BRASIL, 2018).

A parceria entre os profissionais das equipes pedagógicas das secretarias de educação estaduais e municipais resultou em documentos de abrangência estadual, cujo desígnio era o de serem referência para a elaboração das propostas curriculares municipais. Para oficializar a pactuação do regime de colaboração entre estados e municípios, o MEC recomendou a assinatura de um documento formal, com vistas a assegurar o apoio à implementação para as redes ou sistemas de ensino municipais que aderissem às indicações dos referenciais curriculares estaduais.

Foram compostas comissões estaduais de construção de currículos com entidades representativas indicadas pelo CONSED e a UNDIME. Dessa forma, a equipe responsável pela (re) elaboração curricular foi composta de dois coordenadores estaduais de currículo (um da secretaria estadual e um da seccional da UNDIME), um articulador do regime de colaboração da seccional da UNDIME, um analista de gestão por estado, três coordenadores curriculares de etapa de ensino (um para a educação infantil, um para os anos iniciais do ensino fundamental e um para os anos finais do ensino fundamental), além de 22 redatores de currículo. Por meio de um cronograma de encontros, foi promovida a articulação dos envolvidos, o estudo do histórico curricular dos estados e a produção dos documentos atrelados à BNCC.

O processo de elaboração e implementação do documento demandou a previsão de recursos financeiros dos entes federados. Contando com a possível

provisão de recursos, intentou-se seguir o seguinte cronograma elaborado pelo Ministério da Educação:

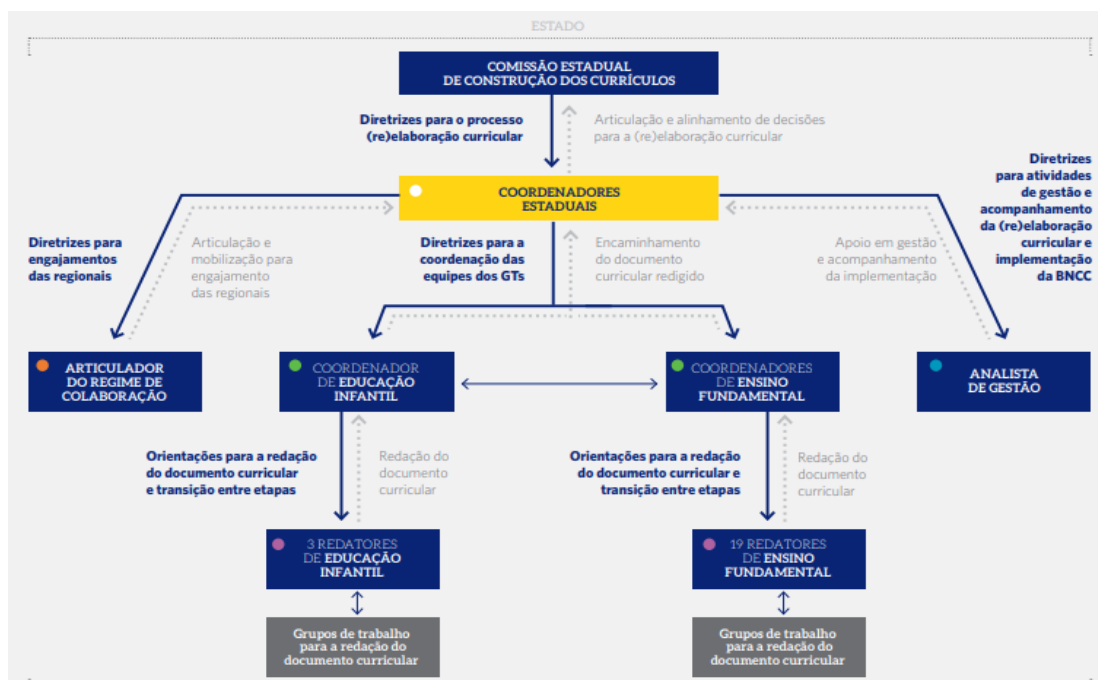
**Figura 6: Cronograma MEC, CONSED e UNDIME.**



*Fonte: Guia de Implementação da Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018, p.6).*

Procurando cumprir o cronograma estabelecido, o MEC organizou três encontros na cidade de Brasília para a formação das equipes de gestão e currículo, solicitando também que fossem realizados encontros periódicos entre os integrantes das equipes estaduais para a elaboração do documento. Ademais, as equipes de gestão e de currículo reuniram-se com representantes das redes e sistemas de ensino municipais para apresentação do documento e consulta pública. As etapas para a elaboração dos documentos curriculares podem ser visualizadas na Figura 7:

**Figura 7: Fluxograma de processo de (re)elaboração curricular.**



Fonte: Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 32).

Tendo estabelecido a organização da (re) elaboração curricular, para nortear o trabalho e orientar a escrita da versão preliminar, o MEC lançou as seguintes perguntas de apoio:

- Qual o sujeito que se quer formar ao final da etapa contemplada pelo documento curricular?
- Qual o melhor formato de documento curricular e linguagem para que se favoreça o uso pelos professores?
- A partir de quais elementos o currículo do estado se diferenciará da BNCC?
- De que forma cada área ou componente curricular deve contribuir para que os alunos desenvolvam as competências gerais indicadas na BNCC?
- Como elaborar um documento curricular que considere crianças, jovens e adultos das diferentes escolas do município, região e estado?

- Como os elementos socioculturais, ambientais e econômicos do estado podem ser expressos no documento curricular? E quais são as competências, habilidades e objetos do conhecimento específicos que podem ser enfatizados e aprofundados considerando tais elementos? [...] (BRASIL, 2018, p. 34).

Com isso, o MEC possibilitou que os documentos curriculares tivessem formatos variados, mas mantendo a BNCC como referencial. Como norteamento do trabalho, enfatizava-se a aquisição de habilidades e competências desde a educação infantil. Essa caracterização curricular implicava a ideia de preparação para a próxima etapa escolar, preparação para a vida adulta: “[...] inserção no mercado e no mundo letrado, no domínio de habilidades e competências para o eficaz desempenho como adultos” (ARROYO, 2013, p. 182). Esse norteamento induz à seguinte reflexão: as orientações curriculares são pensadas e propostas com base em qual concepção de desenvolvimento humano?

Para avaliar um processo participativo e articulado às concepções curriculares, o MEC recomendou a realização de consultas públicas presenciais ou on-line com o intuito de agregar contribuições. Depois de concluída a versão preliminar, os documentos foram encaminhados aos conselhos estaduais ou municipais de educação para normatização. Tais conselhos puderam deliberar sobre ajustes e adequação propostos pelas equipes gestoras e de currículo para que fossem incluídos nos documentos estaduais.

Observa-se que o processo previsto pelo MEC de (re)elaboração curricular foi limitado pelo tempo previsto para formulação do documento, para a análise da comunidade escolar e para a participação pública. Considera-se que essa conjuntura pode ter contribuído para a elaboração e a análise aligeiradas de um documento destinado a definir o tipo de conhecimento a ser ofertado na escola e o tipo de indivíduo a ser formado. Silva (2020, p. 22) questiona: “quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma formação geral, acadêmica, para a população?” Questionamentos desse tipo deveriam guiar as análises aprofundadas, mas nunca apressadas, das versões preliminares dos currículos.

Após a homologação e a publicação dos documentos, o MEC propôs-se a preparar a coordenação estadual de currículo para ofertar formação continuada aos sistemas e redes de ensino municipais sobre o currículo local de

referência. No ano de 2019, ocorreram momentos formativos buscando implementar os currículos em sala de aula.

## 5.2 Currículo e formação humana: o que dizem os documentos da região sul?

Após analisar a trajetória de (re)elaboração curricular proposta pelo MEC, o foco serão as particularidades na composição dos documentos curriculares dos estados da região Centro-Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. É indispensável esclarecer que as particularidades curriculares estaduais do Centro-sul estão relacionadas ao delinear histórico da educação nacional e às políticas públicas destinadas à infância. Destaca-se que, apesar dos avanços, há muito a se conquistar quanto ao acesso e à melhoria dos serviços públicos. O enfrentamento desse problema é permanente, pois, em uma sociedade marcada por grandes desigualdades entre as classes sociais, nem todas as crianças conseguem se apropriar e usufruir dos que lhes é de direito.

No delinear histórico, considera-se que houve ampliação do sistema educacional, contudo, conforme a análise de Arroyo (2013), por muito tempo, não se reconhecia a criança como um sujeito de direitos e desconsideravam-se as especificidades da infância. Isso reverberou na pedagogia, no empobrecimento teórico das práticas educativas e, de maneira particular, nos currículos. “Ignorada a infância, a pedagogia não se encontra consigo mesma. É levada a pensar-se para outros tempos: o tempo da preparação para a vida adulta, reduzida ao tempo do trabalho [...]” (ARROYO, 2013, p. 182).

Na medida em que a ênfase curricular recai na formação do capital humano do futuro, introduz-se uma lacuna no desenvolvimento específico e adequado na educação infantil. Arroyo (2013) adverte:

Quais as justificativas para incluir as crianças no sistema? Assegurar um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem...Que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa, que se familiarizem prematuramente com o letramento e os números, até para diminuir a reprovação e a repetência nas primeiras séries. Como é forte e reducionista o olhar escolar (ARROYO, 2013, p. 186).

Arroyo (2013) propõe que as crianças tenham direito a uma formação específica para o seu tempo humano. No entanto, o currículo calcado no domínio de habilidades e no alcance de competências unicamente como preparo para a etapa posterior não teria essa finalidade, pois é condizente com as recomendações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial.

Partindo dessa conjuntura, questiona-se: o ordenamento curricular posto na BNCC e concomitantemente nos documentos do Centro-sul coaduna com a perspectiva de desenvolvimento calcado no capital humano conforme propõe o Banco Mundial ou se configura como desenvolvimento que permite ao ser apropriar-se da cultura elaborada historicamente e constituir-se enquanto ser genérico?

Tal questão nos leva a avançar na análise dos documentos estaduais no sentido de verificar se as principais categorias e os conceitos encontrados nos documentos do Banco Mundial reverberam nas políticas educacionais do Centro-Sul no que concerne ao currículo.

#### 5.2.1 Currículo Base da Educação infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

O estado catarinense possui 295 municípios, distribuídos em regiões com características diferentes, o que, de fato, se torna um desafio tanto para a elaboração quanto para a implementação de um currículo base e comum a todos os contextos.

A elaboração do currículo base catarinense envolveu os seguintes segmentos: União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina (UNDIME/SC), Secretaria de Estado da Educação (SED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Estadual de Educação (CEE) e Federação Catarinense de Municípios (FECAM).

No que diz respeito à etapa da educação infantil, manteve-se a organização prevista pela BNCC, de modo a garantir os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Foram propostos dois organizadores curriculares: campos de experiência e faixa etária.



Nos termos do documento referente ao currículo catarinense, consta a necessidade de se pensar a criança no presente, distanciando-se de concepções pautadas no “vir-a-ser”. Essa seria uma forma de garantir espaços para o protagonismo infantil e a “[...] imersão em ambientes educativos em que a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário conduzem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como toda prática pedagógica.” (SANTA CATARINA, 2019, p.103).

Afirma-se no documento que os campos de experiências representam uma organização curricular capaz de proporcionar às crianças experiências diversificadas tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Afirma-se também que as interações e a brincadeira, permeadas pela intencionalidade pedagógica, são estruturantes das práticas educacionais e das competências (SANTA CATARINA, 2019).

Assim, fica evidente que o processo educacional proposto é o do desenvolvimento de competências, traduzindo os desígnios educacionais da reforma curricular educacional assentada na formação e na adaptação dos indivíduos às exigências do capital.

Fazendo-se menção à organização do cotidiano e à sua relação com os tempos e os espaços, orienta-se que estes sejam cuidadosamente pensados para que emanem cultura, acolhimento e possibilitem ricas e estimulantes experiências. “Espaços que incentivem a autoria e a autonomia das crianças, de modo a favorecer a construção de estruturas cognitivas, físicas, sociais e emocionais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 108). Valoriza-se o protagonismo da criança diante da aquisição do conhecimento em espaços organizados pelo professor.

Nesta dissertação, compreende-se que o processo de apropriação dos conhecimentos ocorre na e pela atividade da criança, ou seja, não é suficiente organizar o espaço e propiciar a relação das crianças com os objetos, é preciso que a realização da atividade seja adequada<sup>3</sup>. É necessário que, em sua função,

---

<sup>3</sup> “A Atividade adequada é aquela que contempla e forma tais características gerais e definidoras daquilo que está sendo apropriado, ou seja, aquela pela qual a criança assimila os modos socialmente estabelecidos de ação com os objetos (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 67).

o professor oriente a criança de modo a lhe transmitir a cultura acumulada sobre as objetivações humanas. Portanto, a ideia de protagonismo, evidenciada no currículo catarinense, corresponde a um alerta em relação ao esvaziamento dos conteúdos curriculares e à precarização do trabalho do professor.

O currículo catarinense contém uma análise dos percursos formativos das crianças e de suas transições, desde a saída da residência para a creche, da creche para a pré-escola e da pré-escola para a escola. Contém também um alerta para que os conteúdos próprios do ensino fundamental não sejam antecipados para o período pré-escolar.

Em relação aos profissionais que atuam na educação infantil, afirma-se:

Além de perceber as necessidades básicas da faixa etária e atendê-las, os profissionais têm o papel de mediadores entre a criança e o conhecimento, seja ele cognitivo, sensorial, motor ou emocional. Dessa forma, o conhecimento não pode ser dado às crianças como pronto e acabado, ele tem de ser descoberto, construído, apropriado e reconstruído por meio das suas experiências individuais e coletivas, em uma relação constante de mediação com as linguagens e com o outro (SANTA CATARINA, 2019, p. 111).

O excerto demarca que as crianças devem construir seus conhecimentos por meios de experiências individuais e coletivas. Quanto a essa concepção, cabe lembrar a análise de Arce (2004, p.149): “[...] do ponto de vista construtivista o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas sim uma construção individual e coletiva de significado”. Assim, a função do professor não se faz pela transmissão do conhecimento objetivo, mas pelo incentivo à atribuição de significados pelas crianças às experiências vividas cotidianamente.

No Currículo Base Catarinense, apresentam-se dois modelos de organizadores curriculares.

O organizador curricular por campos de experiências deve ser composto por: nome do campo; texto explicativo sobre a importância e a intencionalidade educativa do campo; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por meio da divisão etária prevista na BNCC (2017). Foram também acrescentadas indicações metodológicas para orientar as práticas pedagógicas dos professores. Foram preparados cinco quadros, um para cada campo de

experiência. Há, “assim, a possibilidade de acompanhar a progressão de conhecimento por faixa etária, sempre relacionando o contexto dos campos de experiências com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento” (SANTA CATARINA, 2019, p. 112).

No organizador curricular por grupos etários, conforme previsto na BNCC (2017), é possível verificar os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as indicações metodológicas. Dessa forma, foram organizados três quadros, um para cada grupo etário. Segundo as autoras, “nesse formato de organizador curricular, é possível visualizar todos os objetivos por campos de experiência, de modo a favorecer a constituição de contextos de aprendizagem e a interlocução entre os campos de experiência” (SANTA CATARINA, 2019, p. 112).

Em ambas as organizações curriculares, contemplam-se os direitos e objetivos de aprendizagem da educação infantil propostos na BNCC, o que indica a influência da formação com base nos conceitos de competências e habilidades.

### 5.2.2 Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

O Rio Grande do Sul possui 497 municípios, o que significa, como no caso da Estado de Santa Catarina, um desafio para elaboração de um documento que contemple e esteja compatível com os diversos contextos.

Considerando o regime de colaboração entre os entes federados, o referencial gaúcho foi elaborado pelas seguintes instituições: Secretaria de Estado da Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação (seccional Rio Grande do Sul); Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul; Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul; Federação da Associação do Currículo de Pais e Mestres; União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas; Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente; Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa; Ministério Público do Rio Grande do Sul; Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul.

No documento, a concepção de educação escolarizada é definida nos seguintes termos:

[...] construção do conhecimento orientado pelo professor em atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de cada etapa de ensino, vinculando as macrocompetências da BNCC; e o entendimento do estudante como protagonista do processo educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23).

Observa-se, no referencial gaúcho, a forte presença conceitual da formação por habilidades e competências. Na educação infantil, o currículo é definido como um conjunto de práticas que agregam os saberes e conhecimentos das crianças às experiências que possibilitam a apropriação do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nesse sentido, as propostas pedagógicas devem ter como eixos as interações e a brincadeira, garantindo que o acesso ao conhecimento sistematizado oportunize o contato com as diferentes linguagens. “Assim, os conteúdos que emergem dessa etapa apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

O documento sinaliza a valorização do conhecimento relacionado à vida cotidiana e ao saber espontâneo. Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano não pode se reduzir à cultura do senso comum. Contrariamente, o currículo deve se constituir por meio dos conhecimentos históricos sistematizados e efetivar-se pela intencionalidade didática dos conteúdos de ensino.

O documento preconiza a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

[...] educar transcende a ideia de um trabalho organizado por currículo ou programas pré-definidos e prescritivos. O entendimento de educar valoriza, escuta e respeita as características, os conhecimentos e as experiências das crianças, compreendendo-as como sujeitos de direitos, sociais, ativos, potentes (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

Compreende-se, portanto, que, nessa proposta, o currículo não apresentaria objetivos predefinidos, mas seria uma construção guiada pelas necessidades espontâneas das crianças. O papel do professor, então, “[...] é de fazer-se presente e de estar junto às crianças com interesse, acompanhando,

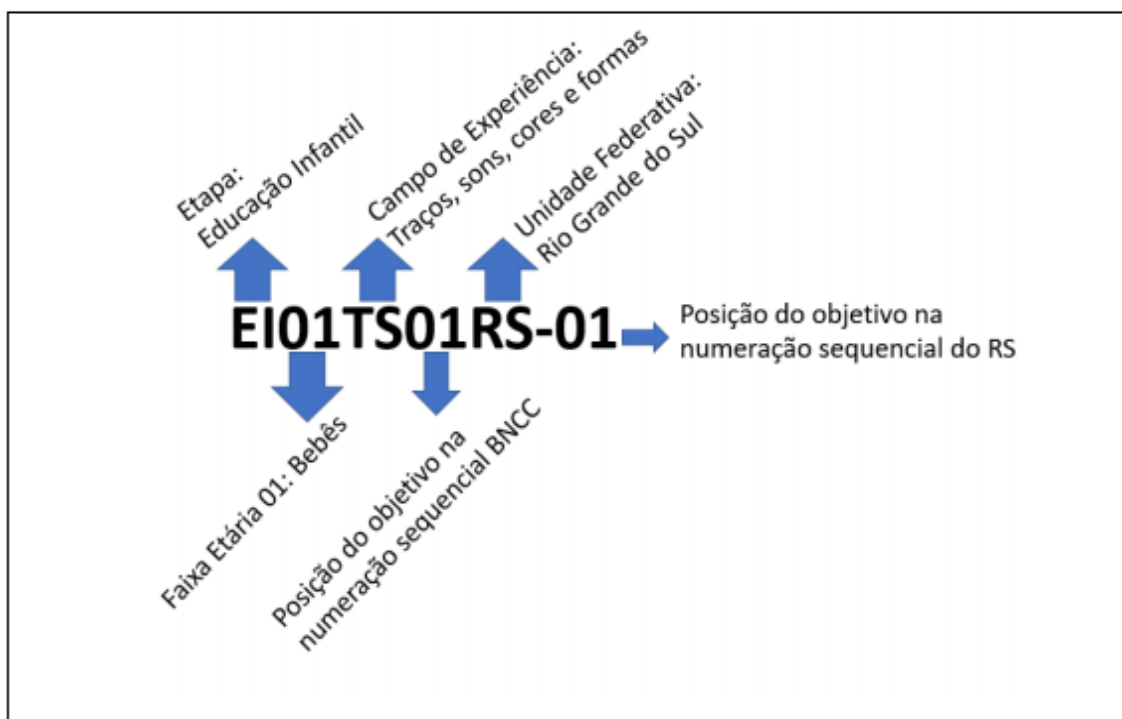
perguntando, inventando e oferecendo tempo e espaço para as investigações das crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo que as rodeia” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58). Nessa perspectiva, o não diretivismo implica a desvalorização da transmissão dos conhecimentos e a criança, aprendendo a aprender sozinha, constitui-se como ser autônomo. No entanto, essa autonomia é velada, pois adaptativa às aspirações da sociedade capitalista. Não se trata de formar um ser humano culturalmente desenvolvido e autônomo intelectualmente e sim de formar para as habilidades e competências que envolvem as demandas cotidianas.

O Referencial Curricular Gaúcho orienta que, na educação infantil, a função do professor seja intencional, porém supere o planejamento de aulas e atividades, o que limitaria o inusitado (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Nessa acepção, ao organizar as experiências de aprendizagem, o professor deve considerar quatro componentes: tempo, espaço, materiais e grupo. O documento sinaliza que essa organização pedagógica está em consonância com a pedagogia da infância, ou seja, que o referencial gaúcho adota essa concepção educacional.

No documento, atribui-se importância ao acolhimento nos diversos processos transitórios escolares percorridos pela criança: a transição da casa para a instituição de educação infantil, a mudança da creche para a pré-escola e a passagem da pré-escola para o ensino fundamental. Em consonância com as DCNEI, o argumento é de que a transição da pré-escola para o ensino fundamental deve dar continuidade às aprendizagens e respeitar a especificidade de cada etapa, sem adotar práticas preparatórias.

O Referencial Curricular Gaúcho organizou sua estrutura conforme a BNCC. Aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos no documento federal, foi acrescentado no código alfanumérico um código a mais, vinculado ao objetivo do território gaúcho, conforme figura 8:

**Figura 8: Código Objetivos de Aprendizagens RCG.**



*Fonte: Referencial Curricular Gaúcho (2018, p.85).*

Em cada campo de experiência, são considerados o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento previsto na BNCC e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elaborados pelos redatores e profissionais da educação infantil do estado do Rio Grande do Sul. Além da intencionalidade pedagógica de cada campo, identifica-se a faixa etária e estabelecem-se os objetivos do estado do Rio Grande do Sul, conforme Quadro 12, relativo ao Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimentos:

## Quadro 12: Organizador curricular RCG.

### 11.2.2.1 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os Bebês

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – RS
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	<p>(EI01CG01RS-01) Deslocar seu corpo de forma autônoma no espaço, criando hipóteses e estimulando suas potencialidades, partindo do seu interesse.</p> <p>(EI01CG01RS-02) Brincar livremente, exercendo autonomia de fazer escolhas.</p>

Fonte: Referencial Curricular Gaúcho (2018, p.84).

Enfim, o Referencial Gaúcho apresenta acentuada proximidade com os conceitos, os conteúdos e a estrutura organizacional da BNCC. Ao se organizar por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como o Currículo Base da Educação Infantil do Território Catarinense, apoia-se conceitualmente na proposta de formação por competências e habilidades.

### 5.2.3 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP)

O Paraná é composto por 399 municípios. Para enfrentar o desafio de abarcar os diferentes contextos e integrá-los no processo de construção e de consolidação do documento, foram realizados encontros entre os comitês gestores, representantes dos núcleos regionais de educação e secretarias de educação municipais, além de consultas públicas presenciais ou via plataforma digital, totalizando 75.366 contribuições.

No estado do Paraná, o documento foi elaborado por um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR); Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR).

No documento, fica evidente o compromisso com o caráter normativo da BNCC, ou seja, com a proposta de elaboração ou reelaboração dos currículos das redes e sistemas de ensino, constituindo uma base nacional de direitos e

objetivos de aprendizagens comuns. O Referencial Curricular do Paraná (RCP) optou por utilizar os termos “direitos e objetivos de aprendizagem” em substituição aos termos “habilidades e competências”, conforme respalda o Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

No histórico, menciona-se a elaboração de documentos orientadores: o Currículo Básico do Estado do Paraná (1980), as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (2008) e Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico (2015), dentre outros. Afirma-se que tais documentos foram elaborados à luz da teoria histórico-cultural (THC). Em seus termos: “o Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado” (PARANÁ, 2018, p. 8).

No que se refere à educação infantil, as interações e a brincadeira permeiam as práticas pedagógicas, possibilitando singularidade a essa etapa. Declara-se que os campos de experiência se caracterizam como uma organização curricular desvinculada da disciplinarização característica do ensino fundamental. Considerando a especificidade do contexto paranaense, optou-se por inserir no organizador curricular o campo “saberes e conhecimentos” como elementos que, associados aos campos de experiências, marcam a intencionalidade das práticas docentes e os objetivos estabelecidos pela BNCC e ampliações e/ou complementações” (PARANÁ, 2018, p. 8).

Referindo-se à importância de a criança se apropriar dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, destaca-se que

[...] é importante assegurar práticas mediadoras entre os conhecimentos sistematizados e os saberes cotidianos, considerando que as aprendizagens são dependentes da qualidade das mediações oportunizadas pela comunicação, pela



ação com os objetos e pelas brincadeiras (PARANÁ, 2018, p. 44).

Nesse excerto, destaca-se a diferença entre os conhecimentos sistematizados e os saberes cotidianos, demonstrando a importância da atividade comunicativa para a formação humana.

Na fundamentação teórica, encontra-se uma citação que explicita a concepção de desenvolvimento assumida no documento: "... o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade" (LEONTIEV<sup>4</sup>, 1978 apud PARANÁ, 2015, p. 31). Tal como nos documentos curriculares paranaenses anteriores, o RCP indica a adoção da base teórica da psicologia histórico-cultural,

O campo destinado aos "saberes e conhecimentos" é concebido como um arranjo curricular que busca garantir os conteúdos que devem ser ensinados para as crianças.

O ensino de conteúdos, representados neste documento por saberes e conhecimentos, constitui um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social, física, motora, sensorial, cognitiva, de saúde física ou mental (PARANÁ, 2018, p. 48).

Dessa forma, o professor pode identificar os conteúdos intrínsecos a cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, já que, na BNCC, "não é apontado o que deve ser ensinado, e sim o que deve ser garantido enquanto direito, articulado ao que se prescreve nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) nos eixos estruturantes – Interações e Brincadeiras" (FARIAS; KAWAGOE, 2020, p. 76).

O organizador curricular contempla os objetivos postos pela BNCC e contém desdobramentos alocados pelas redatoras e profissionais do Paraná, o que favorece a adoção de encaminhamentos particulares para cada idade que compõe os agrupamentos. O RCP optou por estabelecer objetivos por idade e

---

<sup>4</sup> LEONTIEV, A. N.. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

não por agrupamentos etários conforme a BNCC. Composto-se em seis partes, ampliou a divisão proposta pela BNCC em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O organizador curricular apresenta a faixa etária, os campos de experiências e os objetivos determinados pela BNCC, identificados pelo código. No Quadro 13, são expostos os objetivos correlatos, complementados pelo Paraná, e os “saberes e conhecimentos” relacionados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

**Quadro 13: Organizador curricular RCP.**

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contagem oral.</li> <li>• Números e quantidades.</li> <li>• Linguagem matemática.</li> <li>• Identificação e utilização dos números no contexto social.</li> <li>• Sistema de numeração decimal.</li> <li>• Representação gráfica numérica.</li> <li>• Representação de quantidades de forma convencional ou não convencional.</li> <li>• Agrupamento de quantidades.</li> <li>• Comparação entre quantidades: menos, mais, igual.</li> <li>• Registros gráficos.</li> </ul>	<p><b>(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os números e seus usos sociais em situações do dia a dia: a própria idade e as dos colegas, os algarismos presentes nas roupas, calçados, telefones, elevadores, jogos, celulares, livros, revistas e jornais, residências, dentre outras possibilidades e no discurso oral quando este se referir a quantidades.</li> <li>• Perceber os números no contexto social escolar.</li> <li>• Ter contato com instrumentos da cultura que permitam pensar sobre o número como: calendário, termômetro, relógio, celular.</li> <li>• Realizar contagem oral por meio de cantigas e outras atividades lúdicas relacionando às quantidades.</li> <li>• Representar, com a mediação do(a) professor(a), quantidades que surgem nas interações e brincadeiras como: número de meninas, meninos, objetos, brinquedos, bolas e outros; por meio de desenhos e registros gráficos (riscos, bolinhas, numerais e outros).</li> <li>• Jogar jogos nos quais se precisa contar, ler ou registrar números.</li> <li>• Comparar quantidades identificando se há mais, menos ou a quantidade é igual.</li> <li>• Participar de jogos que envolvam números como boliche, amarelinha e/ou jogos cantados como parlendas e outros.</li> <li>• Registrar números e quantidades por meio de desenhos e outros símbolos.</li> <li>• Ler números escritos ou escritos em palavras.</li> <li>• Agrupar elementos da mesma natureza em quantidades pré-estabelecidas.</li> </ul>

*Fonte: Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018, p. 146).*

O RCP, assim como os demais documentos do Centro-Sul, encontra-se conectado à BNCC no que se refere aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na forma de competências e habilidades. Observa-se que, apesar da tendência para uma concepção teórica discordante, manteve-se o vínculo com o documento basilar que norteia todas as propostas de aprendizagem. Todavia, há que se reconhecer que as propositivas da BNCC são projetadas com menos intensidade nesse documento.

A apreciação dos três documentos relativos ao aparelho de Estado revela diferenças entre as concepções educacionais escolares adotadas na região Centro-Sul. Segundo Evangelista (2012), os documentos oficiais vinculados ao aparelho de estado, às organizações multilaterais e agências intelectuais expressam diretrizes educacionais, projetam políticas e intervenções sociais articulando-se a interesses. Na próxima seção, a análise é permeada pela seguinte questão: os interesses que demarcam os documentos oficiais são os de adaptação ou emancipação humana?

### 5.3 Políticas curriculares: adaptação ou formação cultural na infância?

“Documento é história” (EVANGELISTA, 2012, n. p.). Os documentos expressam as relações e os interesses que se manifestam na concretude do tempo e do espaço histórico. Portanto, uma análise documental requer consciência histórica. Considerando o objeto de estudo, destaca-se:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (NEVES, 2004, p. 1).

As reformas impuseram que as políticas estatais e governamentais estivessem articuladas e fossem definidas por organizações que projetam e executam as políticas relativas ao Estado, ao passo que o aparelho estatal apenas as fixa e coordena. Dentre as organizações aparelhadas aos poderes executivos federal, estadual e municipal, destacam-se os organismos multilaterais e as instituições privadas, sem fins lucrativos, interessadas em executar as políticas públicas, todavia, valendo-se do recurso financeiro público.

As organizações, então, envoltas por seus interesses, passam a estruturar as políticas educacionais brasileiras realizando mudanças nas legislações nacionais. Nesse contexto, definem-se parâmetros, diretrizes e bases curriculares para a educação brasileira. Segundo Neves (2004), no decurso da reforma educacional, o Estado responsabilizou-se diretamente por

definir, por meio de documentos oficiais, a formação das massas trabalhadoras, a educação básica.

Assim, o capitalismo monopolista, por meio da hegemonia burguesa, vem redefinindo em âmbito mundial e nacional suas diretrizes com o intuito de alinhar a educação às necessidades de adaptação do indivíduo aos meios de produção e à reprodução das relações que se instauram na sociedade capitalista. “Sendo o Estado capitalista um estado de classe, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, segundo a concepção de mundo da classe dominante e dirigente [...]” (NEVES, 2004, p.6).

Desponta desse contexto a ideia de universalização da educação, aumento do período mínimo de escolarização, domínio dos conhecimentos científico e tecnológico, basilares para a manutenção e ampliação do sistema de produção. Portanto, “estreitam-se as relações entre produção e educação” (NEVES, 2004, p. 7) por meio da submissão das diretrizes e práticas escolares aos preceitos do mercado ou do fomento empresarial. Tal submissão é fundamentada e viabilizada pela teoria das competências.

Segundo Ramos (2006), “a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (RAMOS, 2006, p. 221). Com um caráter pragmático, a teoria das competências atrela-se às situações de ordem prática, experienciadas, vividas em detrimento do conhecimento teórico sobre o patrimônio científico e cultural da humanidade. Essa concepção diminui o valor da racionalidade como meio de conhecimento e crítica da realidade.

Neves (2004) avalia que as propositivas governamentais a partir dos anos de 1990 são de intensa submissão da escola aos objetivos da empresa “[...] e a teoria das competências vem se constituindo como um instrumento teórico para a sua viabilização” (NEVES, 2004, p. 9). São os princípios econômicos que regem as competências que guiam o ensino, o que contribui para manter as relações e os processos de produção vigentes. A aplicabilidade dos saberes escolares no exercício do trabalho valida sua importância e presença nos currículos escolares.

Miranda (2005) emprega a expressão “pedagogias psicológicas” (VARELA, 1991) para denominar o conjunto de manifestações utilizadas pelas

teorias psicológicas que, tendo o construtivismo como abordagem predominante, promovem as reformas educacionais em consonância com a globalização da economia.

A autora sinaliza que as abordagens pedagógicas, fundamentadas nas pedagogias psicológicas, consideram a centralidade do aluno na construção de seu próprio conhecimento, tornando o professor um auxiliador nesse processo. Portanto, há uma ênfase cada vez menor no ensino.

Os conceitos teóricos da abordagem construtivista, justificados e efetivados pelas práticas pedagógicas, satisfazem a formação requerida pela sociedade em consonância com a atual fase do capitalismo. A qualificação para o trabalho demanda reformas na educação. “O construtivismo” ao que tudo indica, viria a corresponder essa nova realidade” (MIRANDA, 2005, p. 30).

No contexto das reformas, consolidaram-se políticas educacionais fundamentadas no construtivismo, conforme afirma Miranda (2005)

A problemática do construtivismo aparecia relacionada, por exemplo, ao chamado novo paradigma de conhecimento e às políticas educacionais propostas para a América Latina. Essa concepção viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos (MIRANDA, 2005, p. 30-31).

Ramos (2006) recorre aos conceitos básicos da teoria de Jean Piaget para compreender a relação de proximidade entre a noção de competência e o construtivismo. Tal aproximação é resultado da consonância entre as teorias.

[...] as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem (RAMOS, 2006, p. 260).

As pedagogias psicológicas conferem excessivo valor a currículos centrados nas experiências para a aprendizagem, como é o caso da BNCC para a educação infantil. Ramos (2006) salienta que esses mecanismos de aprendizagem podem ser chamados de competências e se alicerçam no aprender a aprender.

O conhecimento não possui um valor intrínseco. As experiências de aprendizagem norteiam a atribuição de significado por parte das crianças e a construção de seus conhecimentos. “Esse conhecimento que é investigado na ação – material ou simbólica – associado ao saber tácito, dá origem a novas competências” (RAMOS, 2006, p. 272). Portanto, o eixo central do processo de ensino e aprendizagem não são os conteúdos, mas sim o conhecimento que parte das experiências cotidianas das crianças. Ainda conforme Ramos (2006)

[...] as pedagogias psicológicas, das quais o construtivismo é a expressão contemporânea, aplica-se tanto aos processos intraescolares de ensino e aprendizagem, quanto aos processos mais globais de justificação e organização da ação educativa, nas mais diversas expressões, compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo (RAMOS, 2006, p. 277).

O discurso construtivista pautado nas competências compõe a Base Nacional Comum Curricular e reflete-se nos referenciais curriculares do Centro-Sul. As competências vinculam-se aos conteúdos que emergem da vida cotidiana e são desenvolvidas com o protagonismo da criança durante as experiências de aprendizagem.

O Referencial Curricular do Paraná, para se distanciar do uso dos termos “habilidades e competências”, optou por não utilizá-los, encontrando amparo no texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que autoriza sua substituição pelos termos “direitos e objetivos de aprendizagem”. Assim, na BNCC, “direitos e objetivos de aprendizagem” representam concomitantemente “competências e habilidades”. No Quadro 14, podemos observar como esse conceito se organiza na prática da educação infantil.

Quadro 14: Organizador curricular da BNCC.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EO01)</b> Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	<b>(EI02EO01)</b> Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EI01EO02)</b> Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	<b>(EI02EO02)</b> Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	<b>(EI03EO02)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
<b>(EI01EO03)</b> Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	<b>(EI02EO03)</b> Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
<b>(EI01EO04)</b> Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	<b>(EI02EO04)</b> Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	<b>(EI03EO04)</b> Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
<b>(EI01EO05)</b> Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	<b>(EI02EO05)</b> Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	<b>(EI03EO05)</b> Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 45).

Como sinaliza Ramos (2006), o que conduz o processo de aprendizagem é a experiência tácita, as habilidades e competências, visto que, em nenhum momento, a BNCC faz referência aos conteúdos de ensino determinados pelas objetivações históricas e sociais que devem ser estruturantes nessa etapa escolar. Considerando o papel do professor no planejamento dos conteúdos

escolares, isso pode resultar na ausência de sistematização e de intencionalidade pedagógica.

Buscando amenizar os efeitos da falta de referência aos conteúdos de ensino no Referencial Curricular do Paraná, acrescentou-se, nos organizadores curriculares, uma aba denominada “saberes e conhecimentos”, conforme Quadro15.

**Quadro 15: Organizador curricular do RCP.**

ORGANIZADOR CURRICULAR – CRIANÇAS PEQUENAS (5 ANOS)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipulação, exploração, comparação e agrupamento de objetos.</li> <li>• Contagem oral.</li> <li>• Sequenciamento de objetos e fatos de acordo com critérios.</li> <li>• Sistema de numeração decimal.</li> <li>• Identificação e utilização dos números no contexto social.</li> <li>• Lugar e regularidade do número natural na sequência numérica.</li> <li>• Linguagem matemática.</li> <li>• Noções básicas de quantidade: muito, pouco, mais, menos, bastante, nenhum.</li> <li>• Noções básicas de divisão.</li> <li>• Relação número/quantidade</li> <li>• Tratamento da informação.</li> <li>• Representação de quantidades.</li> <li>• Noções de cálculo mental e contagem como recurso para resolver problemas.</li> <li>• Comparação de quantidades utilizando contagem, notação numérica em registros convencionais e não convencionais.</li> <li>• Correspondência termo a termo.</li> <li>• Noção de tempo.</li> </ul>	<p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber quantidades nas situações rotineiras.</li> <li>• Comunicar oralmente suas ideias, suas hipóteses e estratégias utilizadas em contextos de resolução de problemas matemáticos.</li> <li>• Ler e nomear alguns números, usando a linguagem matemática para construir relações, realizar descobertas e enriquecer a comunicação em momentos de brincadeiras, em atividades individuais, de grandes ou pequenos grupos.</li> <li>• Realizar contagem em situações cotidianas: quantidade de meninas e meninos da turma, de objetos variados, de mochilas, de bonecas e outras.</li> <li>• Contar objetos, brinquedos e alimentos e dividir entre as crianças.</li> <li>• Representar numericamente as quantidades identificadas em diferentes situações estabelecendo a relação entre número e quantidade.</li> <li>• Utilizar a contagem oral nas diferentes situações do cotidiano por meio de manipulação de objetos e atividades lúdicas como parlendas, músicas e adivinhas, desenvolvendo o reconhecimento de quantidades.</li> <li>• Representar e comparar quantidades em contextos diversos (desenhos, objetos, brincadeiras, jogos e outros) de forma convencional ou não convencional, ampliando progressivamente a capacidade de estabelecer correspondência entre elas.</li> <li>• Realizar agrupamentos utilizando como critérios a quantidade possibilitando diferentes possibilidades de contagem.</li> </ul>

*Fonte: Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018, p. 215).*

Os saberes e os conhecimentos são os conteúdos de ensino que devem orientar o planejamento do professor e o processo de aprendizagem das crianças. Assim, indo além dos objetivos de aprendizagem ou habilidades centradas nas crianças, o documento sinaliza os conhecimentos científicos envolvidos no processo.



Os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica foram a referência desta pesquisa. Dessa perspectiva, a humanização é resultante do acesso aos instrumentos da cultura, cuja máxima expressão é o conhecimento científico. Nesse viés de compreensão da formação humana, evidencia-se a importância do ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Na psicologia histórico-cultural, o homem é considerado um indivíduo concreto, cuja psique é dependente da realidade histórica e social em que vive. Portanto, na sociedade de classes, a estrutura da psique é determinada por essa estrutura. Afirma Vigotski (2010):

É necessário levar em conta que a educação teve caráter de classe sempre e em qualquer parte [...] a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 75).

A psicologia à qual este estudo recorre como sustentação teórica orienta-se pelos fundamentos marxistas e pelos princípios do materialismo histórico-dialético. Como destaca Duarte (2013), “[...] uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista” (DUARTE, 2013, p. 26). De sua perspectiva, a pedagogia histórico-crítica está em consonância com os fundamentos filosóficos marxistas, agregando-se à psicologia histórico-cultural. Afirma Duarte (2013):

[...] a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 26).

Conforme a pedagogia histórico-crítica, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. (SAVIANI, 2008, p. 14). Observa-se que o autor não faz referência a qualquer saber, mas ao saber objetivo produzido historicamente. Todavia, para ambas as teorias, na sociedade estratificada, a classe subordinada à dominante busca ter acesso ao saber

objetivo, galgando a ascensão social, porém, a classe dominante, detentora desse bem, não permite sua socialização.

[...] contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital, e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

A educação escolar, desde a educação infantil, é organizada para garantir que os conhecimentos objetivos produzidos historicamente sejam minimamente apropriados. A escola, então, abandonando sua função na transmissão do saber escolar, age fundamentada no ideário do “aprender a aprender”, com base no qual a criança constrói os significados para suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola produz as habilidades e as competências necessárias para a manutenção das relações de produção que permeiam a sociedade. Duarte (2013) afirma: “[...] em poucas palavras, [...] que a educação escolar se limite à adaptação” (DUARTE, 2013, p. 27).

Analisando-se as políticas curriculares instituídas no Brasil a partir da década de 1990, observa-se que suas concepções e norteamentos reverberam as quatro categorias específicas densamente encontradas nas publicações do Banco Mundial: “aprender a aprender”, “desenvolvimento de habilidades”, “focalização” e “capital humano”. Analisando-se os referenciais curriculares do Centro-Sul, as mesmas categorias encontram-se manifestas, porém, muitas vezes ocultadas pelo discurso. No caso do Referencial Curricular do Paraná, mesmo indicando a possibilidade de se fundamentar na psicologia histórico-cultural, o vínculo com o macrocontexto que estrutura as políticas nacionais não se perde, se mantém.

Segundo Vigotsky (2010), “[...] a liberdade e a independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos” (VIGOTSKY, 2010, p.75). Comprova-se essa afirmação por meio da análise das três categorias gerais selecionadas para este estudo: contradição, reprodução e hegemonia.

“A hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação” (CURY, 1986, p. 54). O autor explica que, na sociedade capitalista monopolista, as relações de dominação se mantêm para garantir a reprodução das relações de produção e nem tanto por se almejar o crescimento da produtividade e do lucro. Nesse contexto de exploração de uma classe sobre outra, o Estado se coloca como uma instância reguladora e organizadora, servindo, portanto, “[...] aos desígnios das classes sociais que se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação” (CURY, 1986, p. 54-5).

Buscando manter as relações sociais de dominação e a concentração e acumulação do capital, o Estado provoca conflitos que precisam ser apaziguados para manter a tranquilidade social.

O capitalismo monopolista, não prevendo e nem podendo controlar totalmente os efeitos cumulativos da reprodução ampliada, busca mecanismos políticos de controle que permitam corrigir ou atenuar os desequilíbrios decorrentes das contradições emanadas do próprio mercado (CURY, 1986, p. 55).

O Estado se estabelece por meio de uma ideologia que legitima a dominação e a torna consensual. Além disso, provê alguns interesses das classes subalternas, intentando manter o vínculo do consentimento. Cury (1986) destaca que o Estado busca na sociedade civil os mecanismos para a manutenção das relações de produção.

Nesse processo, a educação possui como função a consolidação de uma concepção de mundo vinculada ao macrocontexto. Portanto, observando-se que as orientações contidas nos relatórios do Banco Mundial são fundamentadas na teoria do capital humano, identifica-se nos documentos curriculares nacionais uma pedagogia que legitima essas orientações. Tal pedagogia visa o desenvolvimento de competências por meio do “aprender a aprender”, ideário tão difundido pelo BM. Saviani (2013) posiciona-se a esse respeito:

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as

próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2013, p. 437).

Assim, a pedagogia das competências se torna uma ideia hegemônica, difundida por um discurso educacional centrado “[...] no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado. O encanto que tal treinamento encerra se chama oportunidade de emprego, inserção no mercado de trabalho” (MARTINS, 2004, o. 53).

Nesta dissertação, advoga-se que a educação esteja atrelada ao trabalho, mas sem reduzir a formação humana garantida pelo acesso ao conhecimento objetivo historicamente acumulado. Do contrário, o que se observa é uma formação alinhada às competências, expressando a “[...] adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2004, p. 53).

Assim, desde a educação infantil, por meio das competências ou dos objetivos de aprendizagem, a formação humana é colocada a serviço do capital, ao mesmo tempo em que se menospreza o conhecimento elaborado, capaz de formar seres humanos culturalmente desenvolvidos. Nessa conjuntura,

A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas escolares” (CURY, 1986, p. 59).

A categoria da reprodução é expressão do elo entre a educação e o sistema socioeconômico permeado por contradições. Nesse contexto, a escola, mesmo tendo como uma de suas principais funções a disseminação do conhecimento objetivo, entra em contradição com a sociedade capitalista, pois esse tipo de saber não é passível de ser universalizado. O conhecimento objetivo, estando acessível à classe dominante, permite que as condições de exploração da classe subalterna se mantenham. Todavia, para a conservação das relações de produção próprias da sociedade capitalista, é preciso disponibilizar o mínimo de saberes escolares referentes às competências requeridas para o trabalho. “A escola, como mercadoria, cujo valor é determinado pelas necessidades da classe capitalista, buscará articular as

necessidades próprias da classe trabalhadora em torno das necessidades próprias do capital” (CURY, 1986, p. 72).

Todavia, ao mesmo tempo em que a educação é um mecanismo de adaptação e exclusão, ela possibilita o acesso ao saber autêntico (CURY, 1986), capaz de propiciar a transformação social. Isso explica “as barreiras à democratização, os mecanismos de seleção e todas as tentativas de diminuir a eficácia da ação educativa” (CURY, 1986, p. 76).

Compreende-se, então, que não se exclui o direito à educação, pelo contrário, busca-se sua universalização. O que se exclui é a apropriação do conhecimento objetivo na busca por manter a organização social do trabalho. Operando pela reprodução da hegemonia fundada na ideologia neoliberal, a educação pretende formar indivíduos submissos e competentes. Entretanto, de acordo com Snyders (2005), a educação

[...] é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS, 2005, p.102-103).

Esse trecho mostra a importância de se revelar e afirmar as propositivas reprodutivas contidas nas políticas curriculares e alinhavadas aos imperativos do Banco Mundial para a formação humana. O esclarecimento de tais alinhamentos possibilita a consciência sobre o contexto concreto, real e sua totalidade socioeconômica.

Os excertos dos referenciais curriculares do Centro-Sul, especialmente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, indicam a coesão com o ideário do “aprender a aprender” e a utilização das habilidades e competências como norteadoras da ação didática. No caso do Referencial Curricular do Paraná, mesmo que se tenha abandonado os termos habilidades e competências, não é possível se desviar deles, pois, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2017, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente de “direitos e objetivos de aprendizagem”. Dessa forma, os

documentos curriculares do Centro-Sul encontram-se alinhados à pedagogia das competências, manifestando essa presença com intensidades diferentes.

À educação cabe a função de formar o ser humano competente para desenvolver as habilidades e se tornar um capital humano promissor. Atuando por meio da adaptação da inteligência ao exercício das demandas sociais concretas desde a educação infantil e por toda a vida humana, forma-se o capital humano tão requerido pelas políticas do Banco Mundial.

Vê-se, então, que as categorias gerais, reprodução e hegemonia, estão relacionadas às categorias específicas: “aprender a aprender”, “desenvolvimento de habilidades”, “focalização” e “capital humano”. Todavia, sendo a educação permeada pela categoria geral da contradição, por meio do desvelamento do que deve ser o processo educativo e suas funções, é possível aspirar e, quem sabe, oportunizar o desenvolvimento dos atributos ontológicos essenciais para formar um ser humano emancipado consciente e culturalmente.

## 6 CONCLUSÃO

Nesta dissertação, o objeto de estudo foram os referenciais curriculares estaduais do Centro-Sul. Buscou-se compreender as aproximações e os distanciamentos entre essas propostas e os imperativos sobre o desenvolvimento humano contidos nos documentos do Banco Mundial. A análise propiciou a compreensão de que as recomendações dos organismos internacionais para a formação do capital humano expressam necessidades da totalidade social manifestada no macrocontexto da sociedade capitalista.

A proposta metodológica empregada esclareceu as relações existentes entre os imperativos do Banco Mundial e as projeções nacionais. As categorias específicas obtidas por meio do estudo do estado do conhecimento mostraram-se uma ferramenta de análise porque têm relação com os conceitos expostos nos relatórios do Banco Mundial. Tais categorias revelaram e desvelaram as intenções agregadas à educação das crianças brasileiras. Atreladas às categorias específicas, os princípios do método materialista histórico-dialético que conduziram e perpassaram toda a análise desenvolvida favoreceram a compreensão da realidade social, por meio das categorias gerais: contradição, reprodução e hegemonia.

Assim, com a análise da constituição das políticas sociais para a primeira infância no Brasil, buscou-se mostrar que, desde a colonização, ocorreu um processo de aculturação que se configurou de maneira diferente conforme o tempo histórico. Na passagem da Monarquia para a República e com a pretensão de consumir os resquícios escravagistas e atingir o progresso, a criança passou a ser vista como o cidadão do futuro. Nesse contexto, as conferências internacionais sobre a infância, conduzidas principalmente pelos países norte-americanos e europeus, ditavam as perspectivas compensatórias de atendimento à infância. Tal situação perdurou até que, com a criação da UNESCO e do UNICEF, foi sendo conduzido o atendimento às crianças, mas sem perder de vista o caráter compensatório.

No final da década de 1980, almejando por políticas educacionais que ampliassem o acesso e favorecessem a qualidade educacional para a infância,

a esperança recaiu sobre a Constituição Federal (1988). Todavia, na década seguinte, as políticas educacionais atrelaram-se aos imperativos do Banco Mundial, nos quais se reafirmaram as propositivas compensatórias para a infância fundamentadas na teoria do capital humano.

Com o imperativo de que as políticas educacionais para a parcela subalterna da população se fundamentassem no ideário do “aprender a aprender”, ou seja, no desenvolvimento de habilidades e competências, o Banco Mundial focalizou a formação do capital humano. Novamente, a criança foi pensada como um vir a ser. Pode-se perceber que o tecido histórico da educação redesenhou a concepção de criança: primeiro como um próspero cidadão; depois como um próspero capital humano. Todavia, a concepção de educação permaneceu compensatória, adaptativa e excludente.

Essas concepções reverberaram nas políticas curriculares instituídas após a década de 1990 e que orientaram os referenciais curriculares estaduais do Centro-Sul.

A análise dos documentos curriculares de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul indica a ênfase na ação didático-pedagógica regida por habilidades e competências, bem como a aproximação com o ideário “aprender a aprender”. O Referencial Curricular Gaúcho sinaliza uma organização pedagógica fundamentada na pedagogia da infância, influenciada pelo “aprender a aprender”.

O Referencial Curricular do Paraná manifesta-se contrário ao uso dos termos “habilidades e competências”, mas não se desvincula das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem”. Ao mesmo tempo, segue a constituição dos norteamentos curriculares do Estado, aproximando-se dos embasamentos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, o que desponta como um desalinhamento com os imperativos do Banco Mundial.

Conclui-se, portanto, que existem mais alinhamentos entre os imperativos do Banco Mundial e as propositivas dos referenciais curriculares estaduais do Centro-Sul do que desalinhamentos. O desalinhamento teórico expresso no Referencial Curricular do Paraná permitiria repensar a concepção de currículo e de desenvolvimento humano; todavia, como o documento obedece às orientações



da BNCC, assenta em normativas que não oportunizam a desvinculação do macro contexto expresso nos imperativos do Banco Mundial.

Compreende-se, no entanto, que a educação é um campo de contradições. Dessa forma, por meio da defesa de uma educação voltada para a transmissão do conhecimento acumulado e objetivo, sistematizado e transmitido intencionalmente, pode-se revelar uma saída para a formação de um ser humano culturalmente desenvolvido desde a educação infantil.

Destaca-se, finalmente, que uma pesquisa não se encerra em si. Nesta dissertação, buscou-se com base em subsídios teóricos, progredir na compreensão social do problema com vistas a modificar a realidade em questão. Para tanto, como pretensão de uma posterior análise, pergunta-se: como as políticas curriculares são apropriadas e conduzidas no espaço escolar da educação infantil? Tal pergunta alinha-se a novos textos e contextos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?** EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 23 nov. 2017. Reportagem. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>> Acesso em 04 mar. 2021.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71 – 106.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, 2001, p. 251-283. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>> Acesso em 02 mar. 2021.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, mai. jun. jul. ago., 2002, p. 107-120. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2021.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação e o espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, M. L. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 12 – 37.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: Duarte, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004, p. 145 – 168.
- ARCE, A. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, 2008, p. 379-403. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2021.
- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. Introdução. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 1 – 4.
- ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, p. 51-63. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2437/2392>> Acesso em: 02 mar. 2021.

ARROYO. M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. Brasil-Unidade de Gerenciamento do país.

**Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas**. Banco Mundial, 2001. Disponível em:

<[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/xtras/desenvolvimento\\_primeira\\_infancia.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/xtras/desenvolvimento_primeira_infancia.pdf)> Acesso em: 03 mar. 2021.

BATISTA Jr., P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA Jr. P. N. **Paulo Nogueira Batista: Pensando o Brasil**. Ensaios e palestras. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo\\_Nogueira\\_Batista\\_Pensando\\_o\\_Brasil.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo_Nogueira_Batista_Pensando_o_Brasil.pdf)> Acesso em: 02 mar. 2021.

BITTAR, M.; JÚNIOR, A. F. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, 2000, p. 452-463. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1335/1074> Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf)> Acesso em: 18 jan. 2020

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996b Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 03 mar. 2021

BRASIL. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de dezembro de 1996c**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)> Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)> Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. **Emenda Constitucional n. 415, de 16 de junho de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=290585>> Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812)> Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018+-+2%C2%AA+EDI%C3%87%C3%83O/8381ceeb-4629-4f72-a640-6d89f36b35c5?version=1.0>> Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Lei do Ventre Livre. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>> Acesso em: 01 mar. 2021

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htm>> Acesso em: 02 mar. 2021

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) > Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=29%2C%2030%2C%2032%20e%2087,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=29%2C%2030%2C%2032%20e%2087,(seis)%20anos%20de%20idade)> Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em:<

[https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia\\_de\\_implementacao\\_da\\_bncc\\_2018.pdf](https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf) > Acesso em 04 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a

ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_27593246\\_RESOLUCAO\\_N\\_2\\_DE\\_22\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2017.aspx#:~:text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.](http://www.lex.com.br/legis_27593246_RESOLUCAO_N_2_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx#:~:text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.)> Acesso em 05 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016.**

Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category\\_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

**Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1-2.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**, EPEA: 1966.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.**

Brasília: MEC/SEF, Volume 1: Introdução, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)> Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.**

Brasília: MEC/SEF, Volume 3: Conhecimento de Mundo, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)> Acesso em: 02 mar. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)> Acesso em: 02 mar. 2021

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf) > Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> > Acesso em: 02 mar. 2021.

CAMPOS. R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013, p. 195-209. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf> > Acesso em: 03 mar. 2021.

CAMPOS, R. F; CAMPOS, R. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G; AQUINO, L. M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

CARA, D.; PELLANDA, A. Entre a garantia legal e a do direito: um panorama de três políticas públicas de educação no Brasil nos últimos dez anos. **9º Congresso Latino-Americano de Ciência Política.** Montevideo, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Andressa-Pellanda/publication/321319957\\_Entre\\_a\\_garantia\\_legal\\_e\\_a\\_do\\_direito\\_um\\_p\\_ panorama\\_de\\_tres\\_politicas\\_publicas\\_de\\_educacao\\_no\\_Brasil\\_nos\\_ultimos\\_de\\_z\\_anos/links/5a1c881e458515373189109a/Entre-a-garantia-legal-e-a-do-](https://www.researchgate.net/profile/Andressa-Pellanda/publication/321319957_Entre_a_garantia_legal_e_a_do_direito_um_p_ panorama_de_tres_politicas_publicas_de_educacao_no_Brasil_nos_ultimos_de_z_anos/links/5a1c881e458515373189109a/Entre-a-garantia-legal-e-a-do-)>

direito-um-panorama-de-tres-politicas-publicas-de-educacao-no-Brasil-nos-ultimos-dez-anos.pdf > Acesso em 03 mar. 2021.

CARPES, D. M. L. **A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para educação infantil: uma análise dos relatórios de gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI**. Dissertação em Educação. UEM. Maringá, 2017.

CARVALHO, E. J. G. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. Disponível em: < <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/945> > Acesso em 02 mai. 2021.

CARVALHO, R. S. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre), v. 38, n. 3, 2015, p. 466-476. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129> > Acesso em 02 mar. 2021.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: GOULART, A. L. F.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 19 – 50.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n. 28, 1997, p. 35-50. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10629/10163>> Acesso em: 02 mar. 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012, p. 11-37. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2021.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1986.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. (Org.) **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas. SP: Autores associados, 2005.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, 2013, p. 19-29. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>> Acesso em: 05 mar. 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o " aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ERMEL, L. H. N. Apresentação. In: RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, v. 1, 2012.

EVANS, D. K.; KOSEC, K. **Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil**. São Paulo, Banco Mundial, 2011. Disponível em: <[https://issuu.com/fmcsv/docs/educa\\_\\_o\\_infantil\\_no\\_brasil\\_-\\_vers\\_o\\_final](https://issuu.com/fmcsv/docs/educa__o_infantil_no_brasil_-_vers_o_final)> Acesso em: 3 mar. 2021.

EVANS, J. L. MYERS, R. G; ILFELD, E. M. **Early childhood counts : a programming guide on early childhood care for development**. Washington: World Bank, 2000.

FARIAS, C. S; KAWAGOE, L. H. O processo de implementação na educação infantil do Referencial Curricular do Paraná no norte do estado. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (Orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

FILMER, D. et al. **Learning to realize education's promise**. Washington, World Bank Group, 2018. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>> Acesso em: 03 mar. 2021

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: PEREIRA, I. B. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 66 – 72.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. Disponível em: <<https://www.sinproeste.org.br/wp->



content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf > Acesso em 03 mar. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003, p. 93-130. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2021.

GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GARDNER. H. Prefácio – perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS. C.; GANDINI, L.; FORMAN G. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Edita Artes Médicas, 1999.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: MOREIRA, A. F.; FRIGOTTO, G.; SACRISTÁN, J. G. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf> Acesso em: 02 mar. 2021

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, 2009. p. 1059-1079. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2021.

GOMES, A. V. A. Introdução. In: GOMES, A. V. A. (Org.). **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Edições Câmara, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/USER/Downloads/pne\\_olhares\\_gomes.pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/pne_olhares_gomes.pdf)> Acesso em: 03 mar. 2021.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SAVIANI, D. [et al.] **Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC.

HADDAD, S. Os Bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. (ed.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41- 52.

HOFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, 2001, p. 30-41. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em 01 mar. 2021.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- KUHLMANN Jr, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 51 – 65.
- KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai. jun. jul. ago., 2000, p. 5-18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2021
- KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LAVAL. C. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, 2007, p. 37-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- MACENO. T. E. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx a crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, mai., ago., 2004, p. 289-300. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em: 01 de mar. 2021.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **Manuscritos, Economia y Filosofía**. Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Reginaldo Sant'Anna, 36. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. G. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, N.(Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 23 – 40.

MONARCHA, C. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, C. (Org.) **Educação da Infância brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31- 119.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai?. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. EDUEM, 2012

MORGADO, S. P.; LARA, A. M. de B. Estudo e Diagnóstico da Unesco: serviços e atendimento para crianças de 0 a 6 anos no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 8, 2011, p. 3374 - 3386 Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/193\\_326.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/193_326.pdf) > Acesso em: 03 mar. 2021.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: expressão popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **27a Reunião Anual da ANPED**, 2004, p. 01-14.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. **Revista Contexto & Educação**, ano 17, n. 68, out. dez. 2002, p. 81-125. Disponível em:< <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1160> \> Acesso em: 01 mar. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. Educação Infantil uma questão para o debate. In: GOULART, A. L. F; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-18.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógica da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico no Paraná. Secretaria de Estado de

Educação. 2. ed., v. 2, Curitiba: SEED/PR, 2015. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil2.pdf)> Acesso em: 05 mar. 2021

PARANÁ. **Referencial curricular do paran : princ pios, direitos e orienta es**, 2018. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_do\\_parana.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf)> Acesso em: 05 mar. 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A hist ria da educa o infantil no Brasil: avan os, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, 2009, p. 78-95. Disponível em:<  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>> Acesso em: 01 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C. Contribui o ao debate sobre o problema da prepara o para a escola de ensino fundamental na educa o infantil. **Teoria e Pr tica da Educa o**, v. 17, n. 3, 2014, p. 93-106. Disponível em:  
<[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211/pdf\\_72](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211/pdf_72)> Acesso em: 03 mar. 2021.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A educa o como produ o da humanidade na crian a: contribui es da Psicologia Hist rico-cultural. In: MAGALH ES, C.; EIDT, N. M. (Orgs.). **Apropria es te ricas e suas implica es na educa o infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 59 – 80.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educa o infantil   luz da perspectiva hist rico-cr tica e hist rico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educa o em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, 2015, p. 200-209. Disponível em:  
<https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776/9515> Acesso em: 04 mar. 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educa o Infantil em busca de identidade: an lise cr tica do bin mio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educa o Infantil. **Psicologia da Educa o**. Programa de Estudos P s-Graduados em Educa o: Psicologia da Educa o. n. 27, 2008. Disponível em:< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf> > Acesso em: 03 mar. 2021.

PENN, H. Primeira inf ncia: a vis o do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002, p. 07-24. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a01n115.pdf> > Acesso em 03 mar. 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. **BNCC**: disputa pela qualidade ou submiss o da educa o? RBP E, v. 35, n. 1, 2019, p. 35 – 56.

PINTO, M. A inf ncia como constru o social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crian as**: contextos e identidades. Braga: Ed. Bezerra, 1997, p. 33-73.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, 2010, p. 631-643. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2>> Acesso em: 18 jan. 2020.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>> Acesso em 05 mar. 2021

RODRIGUES, G. S.; LARA, A. M. B. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, 2006, p. 89-104. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2128/2085>> Acesso em: 02 mar. 2021.

ROSSETTI-FERREIRA. M.C [et al]. **Os fazeres na educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSLER. J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE. N.(Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3 – 22.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, 2006, p. 37-50. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>> Acesso em 18 jan. 2020

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, 1992, p. 21-30. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/979/989>> Acesso em 02 mar. 2021

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, 1999. p. 7-40. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>> Acesso em 02 mar. 2021.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002, p. 25-63. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>> Acesso em: 2 mar. 2021

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, 2003, p. 177-194. Disponível em: <<https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2021

SADER, E. Prefácio. In: MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense, 2019. Disponível em: <<http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35> > Acesso em: 04 mar. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, ano 3, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> > Acesso em: 03 mar. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, T. W. **Investindo no povo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, J. C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo dos processos de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 81 – 106.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J. HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-40.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2005. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e> > Acesso em: 03 mar. 2021.

TONET, I. Introdução. In: MARX, K. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 02 mar. 2021

VARELA, J. **El triunfo de las pedagogías psicológicas**. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, n. 198, p. 56-50.

VILELA, S. H. Maria Montessori: O caminho dos sentidos. **Revista Teias**, v. 15, n. 38, 2014, p. 32-46. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465/17443>> Acesso em: 01 mar. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora VMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, 2012, p. 105-112. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>> Acesso em: 01 mar. 2021.

ZUCCOLLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 199 – 219. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 09 mar. 2021.

WORLD BANK. **Prioridades y estrategias para la educación**. 1995. Disponível em <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> > Acesso em: 01 mar. 2021

## APÊNDICE

## AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS



Juliana &lt;jumbjorge@gmail.com&gt;

**Autorização de imagem**

2 mensagens

Juliana <jumbjorge@gmail.com>  
Para: stuckertpress@gmail.com

16 de fevereiro de 2020 16:53

Prezado Ricardo,

Escrevo como admiradora de seu trabalho quanto a valorização da cultura indígena e como pesquisadora da educação da infância no Brasil. Atualmente, me dedico a escrita da dissertação do mestrado, pois sou aluna da linha de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá. O título da dissertação é "As tecituras da infância: entrelaces e desalinhavos entre as políticas educacionais brasileiras e os imperativos do Banco Mundial". Durante a leitura do texto faço um resgate da história da infância no Brasil perpassando e alinhavando a nossa origem indígena. Gostaria de a cada seção da dissertação, utilizar como reflexão inicial uma imagem de sua autoria. Seriam três imagens selecionadas que encontram-se em arquivo anexo a esse e-mail para sua ciência. Caso haja a possibilidade de utilização das imagens no referente estudo, podemos formalizar essa autorização.

Sem mais para o momento,  
agradeço sua atenção  
Professora Juliana Macedo B. Jorge

STUCKERTPRESS <stuckertpress@gmail.com>  
Para: Juliana <jumbjorge@gmail.com>

20 de fevereiro de 2020 10:57

Bom dia, Juliana. Se as imagens forem utilizadas somente no trabalho acadêmico, vc pode usar com os créditos.  
Atenciosamente,  
Ricardo

[Texto das mensagens anteriores oculto]