



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

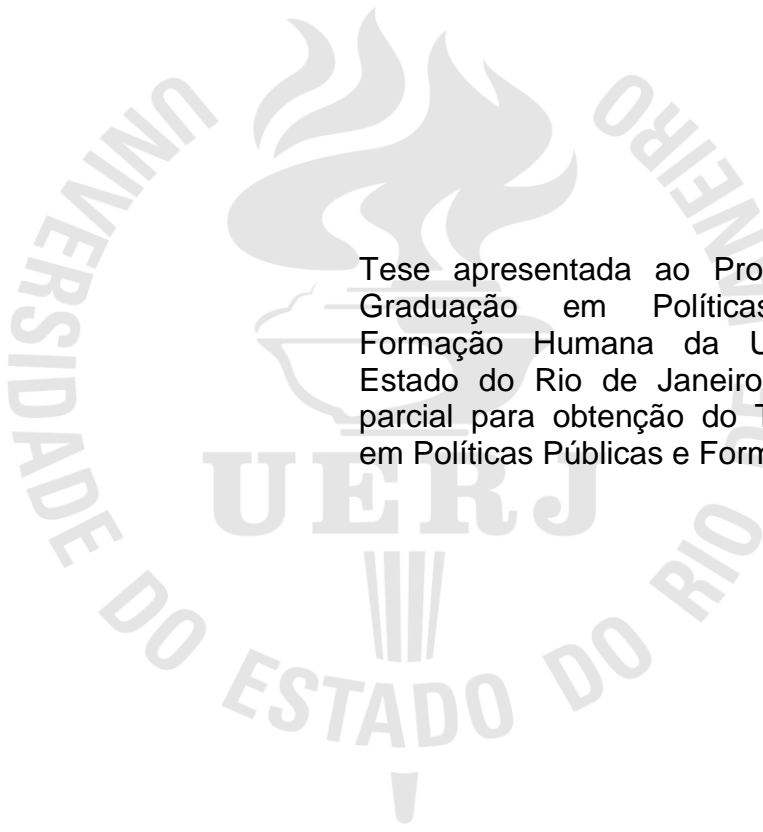
Flavia de Figueiredo de Lamare

**Contradições na concepção de formação humana nas políticas de
Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do
período de 2003 a 2010**

Rio de Janeiro
2016

Flavia de Figueiredo de Lamare

Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L215 Lamare, Flavia de Figueiredo de.
Contradições na concepção de formação humana nas políticas de
Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de
2003 a 2010 / Flavia de Figueiredo de Lamare. – 2016.
233 f.

Orientadora: Marise Nogueira Ramos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Pedagogia – Teses. 3.
Desempenho em crianças – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es

CDU 372

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Flavia de Figueiredo de Lamare

Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

Aprovada em 28 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Profª Drª Marise Nogueira Ramos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPFH

Profª Drª Deise Mancebo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPFH

Profª Drª Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FEBEF

Profª Drª Késia Pereira de Matos D’Almeida
Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz

Profª Drª Lígia Márcia Martins
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Profª Drª Olinda Evangelista
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à Maria Eduarda e Fabricio, amores de toda e para toda vida...

AGRADECIMENTOS

Uma caminhada é sempre coletiva e resultado das relações estabelecidas e das circunstâncias com as quais nos defrontamos ao longo da vida. Este estudo é consequência de uma trajetória, repleta de sentimentos, contradições, lutas e muita esperança de dias melhores. Foi difícil romper com tantas certezas e ampliar meu olhar de modo a desautorizar o senso comum.

Foram horas e dias de estudo intenso em casa e em muitas bibliotecas espalhadas na cidade... Conteí com a ajuda de muita gente para que isso fosse possível. Tenho certeza de que sentiram a minha ausência: família, amigos, colegas de trabalho... mas, a possibilidade de realizar esta pesquisa certamente e, acima de tudo, me transformou como ser humano.

Assim, esta tese é também resultado de um processo, de uma etapa de vida. Relembro e registro o nome de algumas pessoas imprescindíveis que diretamente contribuíram para que, de alguma forma, eu reunisse as condições necessárias para assumir este desafio, no atual contexto histórico.

À minha amada filha Maria Eduarda, por preencher minha vida com amor, esperança e alegria.

Ao amor de toda a vida Fabricio, meu companheiro e incentivador neste e em tantos outros caminhos.

Aos meus pais, Ademaro e Cristina, por me contarem histórias quando criança... com elas, pude sonhar e lutar por um mundo melhor. Vocês permitiram e permitem que eu não capitule diante das armadilhas e dos desencantos da vida, me deixando pensar diferente de vocês.

Aos meus amados avós que com suas histórias de vida me ajudaram e ajudam a entender o sentido da vida, o ciclo dela e, principalmente, o amor.

À minha admirada irmã Renata — e sua linda família: André, Bibi e Dudu — por ser sempre um exemplo a ser seguido por mim...

Aos meus afilhados Juan, Bibi e Peter e seus pais, por confiarem em mim como segunda mãe de seus filhos e por compreenderem minha ausência nesse período intenso de estudo.

Aos amigos sempre presentes em minha vida, de diferentes lugares e tempos, que me incentivaram, pelo companheirismo e por me mostrarem o valor da amizade.

Priscila e Natalia minhas irmãs de coração. As eternas “meninas do sabonete Camélia”...

Kênia, Anny, Érica, Vanessa, Roberta amigas muito amadas... não há palavras para descrever o que são na minha vida.

Apesar da “solidão acadêmica” que representa o doutorado construí belos laços de solidariedade: Mariana, Rosemary, Rafael, Daniel, Simone, Rosângela, Cláudia, Jonas, Sônia e tanto outros...

Aos professores, demais trabalhadores e alunos do PPFH, que me atraiu pelas ideias e pela resistência intelectual. Tenho muito orgulho de fazer parte da história desse programa! Certamente, esses quatro anos com vocês me transformaram drasticamente. Agradeço a compreensão e por todos os carinhos que deram a mim e à minha filha antes mesmo de ela nascer. Foi maravilhoso poder, com vocês, abrir horizontes...

À querida orientadora professora Marise Ramos que mesmo com todo o trabalho que executa, e sua falta de tempo, nunca desistiu de mim, demonstrando ser uma professora e um ser humano que me faz acreditar e comprovar cientificamente que é possível! Obrigada por não me fazer desistir tantas vezes... por compreender minhas emoções nas orientações e aulas. Agradeço por confiar no meu projeto e me acolher como orientanda. Tenho muito orgulho de ser orientada por você!

Aos professores Bete Buss, Elizete Mourão, Gaudêncio Frigotto, Léa Calvão, Lígia Segalla, Lúcia Neves, Marcela Pronko, Márcia Memére, Marise Ramos, Olinda Evangelista, Sônia Rummert e tantos outros... por, em momentos distintos da minha vida, revelarem o que não sei de mim... Como diz Carlos Drummond de Andrade: “A porta principal, esta é a que abre sem fechadura e gesto. Abre para o imenso. Vai-me empurrando e revelando o que não sei de mim e está nos Outros.”

Ao Coletivo de Estudos em Políticas Educacionais pelas valorosas contribuições que, certamente, foram fundamentais para a construção desta tese, mesmo estando afastada do grupo.

Ao grupo These, por todas as discussões e ideais.

Às professoras Deise Mancebo, Késia D'Almeida, Lígia Martins, Olinda Evangelista e Teresa Cavalcanti por aceitarem o convite de compor a banca de defesa e contribuir com este trabalho.

A todos da Creche Fiocruz: — crianças, professores e toda a equipe — por não deixarem que o sonho de construção de um projeto coletivo de educação pública se apague. A compreensão e amizade de muitos, nessa difícil jornada de ser trabalhadora, estudante, mãe... Vocês me ajudaram a ver que é possível. Cada um sabe o quanto é importante não só na realização deste sonho, mas na minha vida. Agradeço pela liberação parcial durante todo o doutorado e integral nos meses finais de escrita da tese (diretamente às chefias Juliano Lima, Silvia Motta e Késia D'Almeida). Sei que fiz falta e podem aguardar que voltarei com todo gás!

A utopia está no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte se distancia dez passos mais além. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil:** o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta tese visa identificar e analisar os elementos essenciais constitutivos da compreensão de formação humana — na sua complexidade —, que orientam as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil de 2003 a 2010. Diante da constatação da predominância de estudos, nesse campo, que não consideram a necessidade de captação da realidade em sua totalidade nem a contradição, partimos da hipótese de que a política para a Educação Infantil, nos moldes que vem sendo implantada, tem como objetivo a disseminação de uma concepção de formação, baseada no espontaneísmo e no relativismo, por meio de processos singulares de subjetivação. Assim, propaga-se uma formação cujo lema central é o “aprender a aprender”, *slogan* esse utilizado desde o escolanovismo e reatualizado pela Pedagogia da Infância. Ressalta-se a renovação das formas de dominação do capitalismo neoliberal, estabelecendo nexos entre o caso brasileiro e a economia política internacional. Os documentos analisados apresentam argumentos que definem na política uma base epistemológica relacionada à Pedagogia da Infância e à Pedagogia das Competências, sendo ancorada no pragmatismo. Comprova-se que os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica — e que deveriam embasar as políticas — precisam partir do ser humano real e das condições econômicas e sociais em que ele vive. Ao enfatizar a valorização das experiências infantis na Educação Infantil, a Pedagogia da Infância e as publicações do Ministério da Educação colocam o trabalho pedagógico em segundo plano, em vez de com ele criar condições de superação da condição social em que vivem as crianças. Assim, também abre caminho para que concepções baseadas em estudos de economistas e neurocientistas de empresas privadas “socialmente responsáveis” continuem considerando essa etapa da educação como uma forma de sucesso escolar no futuro — pelo desenvolvimento de competências e habilidades — ou como forma de se evitarem possíveis riscos sociais consequentes da situação de iniquidade social a que as crianças estão expostas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogia da Infância. Pedagogia das Competências. Educação e Estado.

ABSTRACT

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Contradictions with the conception of the human formation in Brazil's childhood education policies:** what the documentation from the period within 2003 to 2010 reveals. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis aims to identify and analyze the key elements constitutive to the comprehension of human formation — in its complexity —, that guide the public policy for Childhood Education in Brazil during the period from 2003 to 2010. Against the verification that there's a predominance of studies, in this field, that don't consider neither the need for comprehending reality in its totality nor the contradiction, this study starts with the hypothesis that the policy for Childhood Education, the way it has been implemented, is intended to disseminate a conception of formation, based on spontaneity and relativism, through singular processes of subjectivizing. Thus, it is propagated a formation whose main motto is “learning and learning”, which is used since New School and has been modernized by the Pedagogy of Childhood. In addition, it is highlighted the renewal of means of domination from neoliberal capitalism, establishing a link between the Brazilian case and the international political economy. The analyzed documents present arguments that define an epistemological base in the policy related to the Pedagogy of Childhood and the Pedagogy of Competencies, supported by pragmatism. The principles that guide this stage of Basic Education — and that should be the base for the policies — must come from the real human being and from the economic and social conditions they live in. By emphasizing the recognition of childhood experiences in Childhood Education, the Childhood Pedagogy and the publications from the Ministry of Education place the pedagogical work in second plan, instead of leveraging it to create conditions for overcoming the social conditions in which children are living. Thus, it also opens the way so that the conceptions based on the studies from economists and neuroscientist working for “socially responsible” private companies can keep considering this stage of education as a form of educational success in the future — by the development of competencies and skills — or as a form of avoiding possible social risks resulting from the situation of social inequity to which children are exposed.

Keywords: Childhood Education. Historical-Critical Pedagogy. Pedagogy of Childhood. Pedagogy of Competencies. Education and State.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Taxa de retorno por dólar investido e idade	76
Gráfico 2 -	Percentual de trabalhos sobre política pública por ano. Anped GT 7 ..	98
Gráfico 3 -	Importância da pré-escola: efeitos educacionais – 2000.....	151
Gráfico 4 -	Importância da pré-escola: prisões por pessoa aos 27 anos – 2000 .	152
Gráfico 5 -	Percentagem e variação percentual de creches particulares, 1998- 2003	177
Gráfico 6 -	Percentual de creches com instalações adequadas, como % de cada total, por tipo – 2003.....	178
Gráfico 7 -	Percentual de pré-escolas com instalações adequadas, como % de cada total, por tipo – 2003.....	178
Gráfico 8 -	Proporção criança-professor nas pré-escolas e creches brasileiras, por tipo – 2003	179
Gráfico 9 -	Percentual de professores de pré-escola por formação, 1999-2003..	185

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Mafalda e a política.....	24
Ilustração 2 -	Escola e consumo.....	57
Ilustração 3 -	Mercado de trabalho e mercado de compras	57
Ilustração 4 -	Apreensão totalizante da realidade.....	68
Ilustração 5 -	Mafalda e a pobreza	136
Ilustração 6 -	Mafalda e a leitura do mundo	155
Ilustração 7 -	Caderno de atividades pré-escola II – 2013	173
Ilustração 8 -	Mafalda e o ensino.....	175
Ilustração 9 -	Caderno de atividades pré-escola II - 2014.1	182
Ilustração 10 -	Mafalda e a proposta pedagógica.....	184
Ilustração 11 -	Parceiros do Instituto Avisa Lá.....	192
Ilustração 12 -	Escola pública destinada à classe trabalhadora como linha de produção.....	197
Ilustração 13 -	Como Duda enxerga o mundo hoje	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de trabalhos relacionados à Política Pública, Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância - Anped 2003-2013	95
Quadro 2 -	Trabalhos apresentados na Anped 2003-2013 sobre Política Pública	100
Quadro 3 -	Concepções: Pedagogia das Competências e Pedagogia da Infância	132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anei	Avaliação Nacional da Educação Infantil
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASQ-3	Ages & Stages Questionnaires
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Cerebrum	Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano
Ciespi	Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPPL	Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
EBBS	European Brain and Behaviour Society
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECPI	Educação e Cuidado na Primeira Infância
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fiep	Federação Internacional de Educação Física

Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrito Federal
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
Iets	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
Ifan	Instituto da Infância
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ISS	Imposto sobre Serviço
ITBI	Imposto sobre Transmissão de Bens Intervivos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
Mare	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil no Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Omep	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC – RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNPI	Rede Nacional pela Primeira Infância
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TPE	Compromisso Todos pela Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional 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

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	POLÍTICA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO CONTEMPORÂNEO	30
1.1	A Reforma do Estado: democracia consentida e (con)formação dos sujeitos	30
1.2	Política educacional, organismos internacionais e as diretrizes técnicas e ético-políticas da educação escolar	48
2	SENTIDOS E PROPOSIÇÕES DA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	69
2.1	Amenização e controle da desigualdade via política de Educação Infantil	70
2.2	A obrigatoriedade da pré-escola destinada à classe trabalhadora no Brasil: educação como “investimento” para a inclusão social	83
3	“SER CRIANÇA” NO BRASIL: CONCEPÇÕES E DISPUTAS NA SOCIEDADE DE CLASSES	94
3.1	O GT 7 da Anped de 2003 a 2013: o que apontam os trabalhos?	95
3.2	Em que consiste a Pedagogia da Infância?	101
3.3	Fundamentos da Pedagogia da Infância e sua relação com a pós-modernidade	109
3.4	Escola Nova e Pedagogia da Infância: ressignificação e apropriação pós-moderna para a formação das crianças	113
3.4.1	<u>A Escola Nova e o discurso do respeito às diferenças</u>	114
3.4.2	<u>A Pedagogia da Infância e o discurso da heterogeneidade</u>	120
3.5	Pedagogia das Competências e Pedagogia da Infância: aproximações e atualizações	124
4	DOCUMENTOS OFICIAIS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	135
4.1	Política Nacional de Educação Infantil: o direito da criança pela necessidade de “inclusão social”	136
4.2	Entre o discurso e a estrutura social: do que tratam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil	144

4.3	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: qualidade pela experiência?.....	156
4.4	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: entre a valorização das experiências da criança e sua adaptação à sociedade	163
4.5	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação	176
	CONCLUSÕES	188
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXO A – ‘Depois de 4 anos, a escola não recupera mais’	226
	ANEXO B – Seminário na FGV, no rio, discute importância da educação infantil	229
	ANEXO C – Especialista defende atenção à educação	230
	ANEXO D – Ensino de baixa qualidade pode limitar crescimento, diz ganhador de Nobel	231
	ANEXO E – Vontade política na primeira infância	232
	ANEXO F – O elevado retorno da educação infantil	234

INTRODUÇÃO

Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
 Quando a gente nasce já começa a perguntar
 Quem sou?
 Quem é?
 Onde é que estou?
 [...]
 Quando a estrela acende ninguém mais pode apagar
 Quando a gente cresce tem um mundo pra ganhar
 Brincar, dançar, saltar, correr
 Meu deus do céu onde é que eu vim parar?

Palavra Cantada

Esta tese parte da escassez de pesquisas que relacionam a Educação Infantil com o materialismo histórico. Atuo há doze anos nesse campo e os estudos que não têm como fundamento a totalidade, a contradição, a razão, a verdade, a ciência, o ideal de emancipação humana, o conhecimento objetivo da realidade revelam-se predominantes. Esse contexto que vem perpassando a Educação Infantil e estabelecendo complexas relações entre esta e a sociedade se insere no processo de expansão, reprodução e manutenção da hegemonia capitalista.

Em minha trajetória profissional, desde o curso normal, na graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, no mestrado em Educação Profissional e Saúde (EPSJV/ Fiocruz), no trabalho com os educadores na Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), como docente do Curso de Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil¹ e ex-professora de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, tenho refletido sobre as contradições presentes nas

¹ Este curso é oferecido anualmente em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), voltado a educadores infantis (pós-médio), em que a maior parte das vagas é destinada aos trabalhadores que atuam em instituições de Educação Infantil públicas e comunitárias.

Políticas Públicas como expressões das relações sociais e, portanto, acerca da minha inserção como sujeito histórico nesta sociedade de classes.

Seguindo o materialismo histórico, compreendemos que as Políticas Públicas possuem uma dimensão imediata e também uma dimensão mediata (processual, construída e reconstruída aos poucos). Nesse sentido, os princípios aqui descritos e formulados são a tentativa de, com esta concepção teórica, analisar os documentos específicos, a fim de decompor o todo e relacionar as partes de forma dialética, visando à construção do conhecimento.

A opção por esse método se justifica pelo fato de ele traduzir o projeto de educação, sociedade e homem que almejamos. Uma concepção que compreende o desenvolvimento histórico dos sujeitos pelo processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que abarca a escola pública no âmbito dessas contradições como responsável pela difusão e produção de conhecimentos científicos.

Com base no pressuposto de que a criança é um ser em construção, em processo de humanização (MARX, 1978), o desenvolvimento humano não é um somatório de experiências que ocorrem naturalmente na vida dos sujeitos, de modo linear e mecânico. Nenhuma criança é igual à outra, e isso porque o fundamento do seu desenvolvimento é, sobretudo, as condições concretas da vida.

Compreender a realidade além de sua aparência (KOSIK, 2002) implica outro entendimento acerca do meu trabalho, das relações sociais e da minha própria vida. Esta pesquisa começou a ser construída antes da minha entrada no doutorado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), em razão de minhas “inquietações, intuições e sacações” (EVANGELISTA, 2004), discutidas no Coletivo de Estudos de Política Educacional, coordenado pela professora Lúcia Neves.

Ao ingressar no doutorado, o projeto inicial tinha como intenção comprovar se nos governos Lula (2003-2010) houve uma ressignificação de conceitos que fundamentam a educação no país, em que se construiu um novo quadro teórico-epistemológico e ético-político para a formação de professores pela fusão de preceitos da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia das Competências com base na epistemologia pragmática.

No entanto, a partir da qualificação, concluímos que seria fundamental continuar pesquisando o campo da Educação Infantil dada a importância da temática

nas relações sociais que construíram e constroem a minha vida, contribuindo, ainda, para a ampliação dos estudos da área do materialismo histórico. No mestrado, analisei o único programa político de formação de professores voltado para professores de creches e pré-escolas; no doutorado, o objetivo passou a ser o de identificar e analisar os elementos essenciais constitutivos da compreensão de formação humana — na sua complexidade — que orientam as Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil de 2003 a 2010.

A Educação Infantil é uma área de pesquisa encantadora e configura-se como um assunto que me faz brilhar os olhos, mas que, em virtude da escassez de pesquisas, que a relaciona com as questões candentes do capital e do trabalho, torna-se artilosa. A falta desses estudos precisa ser ressaltada e pensada no marxismo, pois tal campo representa uma importante arena de lutas em que os filhos da classe trabalhadora, atualmente sob a aparência de um fenômeno de expansão de número de vagas, têm sucessivamente perdido possibilidades de reversão do processo de reestruturação do capitalismo em âmbito universal. Sendo assim, para compreendermos a materialidade histórica e dialética do nosso objeto, é necessário apreender a construção do conhecimento científico como questão política, visando reconstruir totalidades a partir das particularidades que dialogam entre si. Segundo Ciavatta (2001, p. 132),

No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (KOSIK, 1976) é uma teoria da realidade onde os seres humanos e os objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de reprodução do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc.

É nesse contexto que analisamos as políticas educacionais: estabelecendo os nexos entre as políticas gerais e as mudanças que têm ocorrido na economia política internacional nas últimas décadas. Diante disso, entre a ideia de que a infância é sempre um momento da vida feliz e as proposições de que as crianças precisam ter “voz”, há mediações que não podem estar alheias às mazelas da sociedade capitalista. Vivemos também tempos de criminalização da infância, com

clamor de grande parte da sociedade brasileira pela redução da maioria penal, em que se forja a real complexidade da infância.

A Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), principal interlocutora das políticas de Educação Infantil nos governos Lula (2003-2010), apresenta uma concepção de formação humana para a infância fora das relações sociais mais amplas, ou seja, acredita-se que esta etapa da educação deve somente permitir que as crianças se socializem, brinquem espontaneamente e vivam cercadas de alegria e prazer (nas instituições), como se fossem alheias à sociedade. Com isso, transforma-se a escola pública (não necessariamente estatal) em um espaço de (con)formação social, do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), em prol da manutenção do sistema capitalista.

Ressaltamos, nesta pesquisa, o avanço das Políticas Públicas de caráter neoliberal também na Educação Infantil e o aprofundamento da participação do empresariado “socialmente responsável” como organizador de muitos documentos. Por intermédio de aparelhos privados de hegemonia (NEVES, 2005) e de intelectuais individuais e coletivos da burguesia, a Política Pública brasileira tem sido direcionada. Para Martins e Neves (2010, p. 25-26),

Cumpra-se ressaltar que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente na formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo de Terceira Via (ou novo desenvolvimentismo ou social-democracia com aroma liberal), construindo simultaneamente uma “direita para o social” (MARTINS, 2009) e “uma esquerda para o capital” (COELHO, 2005)

Cláudia Costin pode ser considerada uma evidência desse fenômeno. Ela foi Ministra da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso; atuou entre 2000 e 2001 como gerente da América Latina na área do setor público e combate à pobreza no Banco Mundial (BM); de 2003 a 2005 foi Secretária de Cultura do Estado de São Paulo; em 2005, foi vice-presidente da Fundação Victor Civita; em 2009, Secretária de Educação no Município do Rio de Janeiro; e, em

2014, voltou ao BM como diretora global de Educação. Além disso, atuou no Comitê Técnico de criação do movimento Todos pela Educação (TPE).

O hibridismo no uso dos termos, a bricolagem de ideias, a ressignificação de conceitos e o trabalho de intelectuais como Cláudia Costin e aparelhos privados de hegemonia (como o TPE) materializam o fenômeno da mundialização das relações sociais capitalistas no neoliberalismo, disseminando diversas formas de pensar, sentir e agir necessárias à perpetuação e à manutenção da hegemonia burguesa. - Destacamos, entretanto, que esse processo é antagônico, por isso há contradições, há resistência. Cláudia Costin foi convidada, em 2012, pelo ministro Aloísio Mercadante para assumir a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), mas com a mobilização de pesquisadores, professores, estudantes e suas entidades representativas foi lançado o abaixo-assinado “Cláudia Costin, não!”, e ela não assumiu o cargo.

É justamente no processo de redefinição da política neoliberal ocorrida no Estado brasileiro nos anos 2000 que a burguesia intensifica a “defesa” por um maior número de vagas na escola pública (não necessariamente estatal) e a necessidade de associar medidas econômicas a outras de cunho social como: equidade, redução da pobreza, direitos das mulheres, dos negros, das crianças... Com isso, aprofundou-se a segmentação e focalização existente nas políticas, fragilizando-as ainda mais.

Com o compromisso global Educação para Todos, firmado em Jontien (1990), o preceito de “educação ao longo da vida” foi amplamente disseminado e a educação das crianças pequenas tem sido citada e discutida. Como veremos neste estudo, a Educação Infantil continua sendo tratada como uma forma de sucesso escolar no futuro, pelo desenvolvimento de competências e habilidades nessa etapa da vida, evitando riscos sociais consequentes da situação de iniquidade a que as crianças da escola pública estão expostas.

Atualmente, duas importantes organizações atuam como aparelhos privados de hegemonia no campo da Educação Infantil: a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). Esta fundação é uma das principais responsáveis pela tradução e divulgação de textos e estudos sobre desenvolvimento infantil, tendo como eixos de atuação a “articulação, as práticas e a gestão do conhecimento”, o que ocorre pelo estabelecimento de “parcerias com o Poder Público, a iniciativa privada e a sociedade civil para ampliar a abrangência e o

impacto das intervenções sociais que realiza e das ações de conscientização dos temas relativos à Primeira Infância.”²

A FMCSV foi criada em 1965, pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa, com o objetivo de incentivar a pesquisa e o conhecimento no campo da hematologia, após o falecimento de sua filha aos 13 anos de idade, vítima de leucemia. Como uma entidade familiar de caráter privado, sem fins lucrativos, em 2001, os filhos e netos do fundador reveem a atuação da fundação com a ideia de focar o desenvolvimento infantil de forma mais ampla. Em 2005, a fundação ampliou sua atuação tendo como áreas prioritárias a saúde, a educação e o meio ambiente, a partir da constatação de que “as experiências nos primeiros anos de vida são determinantes para o crescimento e o desenvolvimento da criança e da sociedade”³.

A RNPI, formada em 2007, tem se mostrado uma importante interlocutora — na lógica da direita para o social (NEVES, 2010) —, em diferentes níveis, nas políticas para crianças de até seis anos. Essa rede tem organizado seminários e encontros que visam

uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância — sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza.⁴

Atualmente, o Grupo Gestor (2014-2016) é composto pelas seguintes organizações: Organização Não Governamental (ONG) Avante – Educação e Mobilização Social, Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (Ciespi/PUC-RJ), Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem (CPPL), Criança Segura, *European Brain and Behaviour Society* (EBBS), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Abrinq, Instituto da Infância (Ifan), Instituto Alana, Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (Omep/BR) e Plan.

É importante ressaltarmos o papel dessas instituições, pois esta tese apresenta uma análise dos elementos fundantes para que hoje esses aparelhos

² Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

³ Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

⁴ Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

privados de hegemonia atuem com abertura no campo da política educacional brasileira, a ponto de serem, inclusive, articuladores do projeto Base Nacional Curricular Comum e da proposta de Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei).

Um ponto de destaque que abre espaço para essas instituições é a afirmação feita no segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 27): “As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político-partidário.” Descortinar esse posicionamento apresentando a concepção de formação humana, que embasa os documentos da política de Educação Infantil, é o que nos motiva para esse estudo, na defesa por uma escola pública, estatal e de qualidade universal.

Ilustração 1 - Mafalda e a política



Fonte: QUINO, 2003, p. 74.

Como expressão da política educacional, esta pesquisa vem demonstrar como os documentos referentes à Educação Infantil revelam convergências entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia das Competências, fornecendo as bases para o pensamento da formação humana da criança. O pragmatismo tem ancorado boa parte das argumentações que embasam a política educacional voltada para as creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora. A relação linear entre o acesso à Educação Infantil com uma pedagogia que se volta para o protagonismo exclusivo da criança e o espontaneísmo com a valorização do conhecimento cotidiano — em detrimento do conhecimento sistematizado — é evidenciado na análise dos documentos do MEC. A ideia de que a infância é um momento único e determinante no desenvolvimento humano, visando à coesão social, é articulada com a concepção de que as creches e pré-escolas públicas não devem ser “escolas”

ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de inclusão e coesão social.

A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) apresentou uma série de proposições para a formulação de políticas para a chamada primeira infância, sob o enfoque de que investir nessa etapa da vida significa, além de combater a pobreza, formar capital humano futuro para que o país se insira de modo competitivo na economia mundial. O economista Ricardo Paes de Barros (da SAE) baseia seus estudos em James Heckman, prêmio Nobel de Economia, da Universidade de Chicago, e em outros economistas, para suas elaborações. Segundo pesquisa realizada por Barros no município do Rio de Janeiro (na ocasião em que Cláudia Costin era secretária de Educação deste município),

[...] as crianças que passaram pelas unidades [Espaços de Desenvolvimento Infantil da prefeitura carioca] têm mais facilidade na etapa seguinte, de alfabetização. O Rio de Janeiro foi a cidade que apresentou o maior número de projetos de creches em meio ao programa federal Proinfância — foram 119 projetos, 20 mais que São Paulo⁵.

É nesse contexto, sob o *slogan* de que a Educação Infantil deve ter como objetivo oferecer espaços de felicidades e liberdade, que ressaltamos a articulação da Pedagogia da Infância com a Pedagogia das Competências. Mesmo a primeira defendendo que não se deve alfabetizar/ensinar na pré-escola, também utiliza os princípios da economia, da justiça social, do trabalho extradomiciliar da mulher, do direito individual (em detrimento ao coletivo), da neurociência para sustentar suas proposições. Sua base pós-moderna carrega os preceitos da segunda ao destacar o aspecto experiencial da educação.

Assim, correntes como a Pedagogia da Infância nos causam preocupação, medo, incertezas, pois abrem possibilidades para a promoção de modalidades e formas “plurais”, “flexíveis”, “alternativas” na Educação Infantil. A crítica à antecipação de atividades típicas do Ensino Fundamental como copiar do quadro, não brincar ou voltar-se exclusivamente a tarefas de alfabetização é corroborada por nós. Entretanto, não podemos defender que as instituições de Educação Infantil devam ser espaços “não escolares/antiescolares” (ROCHA, 1999) e de solução para as desigualdades sociais. Segundo Arce e Martins (2013, p. 7)

⁵ Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/imprensa/sae-na-midia/quanto-antes-melhor-exame-em-20-07-2013/>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

[...] o ensino em Educação Infantil não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. [...] É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar.

A superação deste cenário exige de nós, com a mobilização e luta política, a apropriação de finalidades pedagógicas para a Educação Infantil, ou seja, no intuito de superar a visão de que esta etapa da educação teria como finalidade a socialização, a disciplinarização da criança ou o “aprender a aprender” para a vida prática, cotidiana. Para Pistrak (2000, p. 34),

o objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. [...] É preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral. [É preciso] mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes.

Nesse sentido, ressaltamos o paradoxo do significativo aumento de documentos que visam regularizar e sistematizar a política de Educação Infantil: de um lado o capital, que, para continuar a existir, expande o acesso à escolarização formal, a fim de que o trabalhador domine seus instrumentos de trabalho e o modelo social vigente; por outro, este mesmo capital necessita manter o controle da expansão e do acesso ao conhecimento sob a ótica dos seus interesses. Com isso, a fim de perpetuar a hegemonia burguesa, estimula-se uma formação que se volta para o senso comum (fundamentado na Educação Infantil pela Pedagogia da Infância) e um incentivo ao aprendizado ao longo da vida.

Compartilhamos a perspectiva de Arce (2001, 2002, 2006, 2010, 2012), Martins (2012, 2013), Pasqualini (2006, 2010), Marsiglia (2010, 2011) ao afirmarem que, na sociedade contemporânea, a Educação Infantil possui um papel imprescindível para o desenvolvimento infantil na socialização do conhecimento. Por isso, em contraposição à hegemonia dos estudos no campo da Educação Infantil, que possuem como ideário a Pedagogia da Infância, nossa investigação utiliza a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1988, 1999, 2004, 2007a, 2007b, 2012) como sustentação teórica à defesa da socialização do conhecimento e do ensino na Educação Infantil.

Esta pesquisa partiu da hipótese de que a política para a Educação Infantil, nos moldes em que vem sendo implantada, tem como objetivo a disseminação de uma concepção de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo, por meio de processos singulares de subjetivação. Assim, pelo discurso do respeito às diferenças e à diversidade propaga-se uma formação cuja ideia central é o “aprender a aprender”, *slogan* utilizado desde o escolanovismo e reatualizado pela Pedagogia da Infância.

Compondo o quadro teórico, organizamos a tese em quatro capítulos. No primeiro — Política educacional e neoliberalismo contemporâneo —, analisamos o processo de redefinição da política neoliberal ocorrida no Estado brasileiro nos anos 2000, colocando em discussão o contexto de retomada de acumulação do capital, vivenciado no Brasil a partir dos anos 1990. Apresentamos, ainda, o contexto geral brasileiro dos anos 2000 e um conjunto de argumentos que visa justificar a legitimidade de uma reforma educacional baseada na ideologia dominante que tem possibilitado a disseminação de uma concepção de formação humana fundada nos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

O segundo capítulo — Sentidos e proposições da/para a Educação Infantil nas políticas educacionais — teve como objetivo examinar o contexto histórico de bricolagem de ideias, concepções e interesses que levam a Educação Infantil a ser utilizada como meio de redenção dos problemas sociais, via espaço de inclusão social pelo “investimento” nas crianças. Ressaltamos, nos documentos do BM, argumentos que demonstram a compreensão de pré-escola destinada à classe trabalhadora — e sua “funcionalidade” — como forma de oportunidade para que o indivíduo saia da pobreza, mas associado ao seu esforço e rendimento. A relevância do desenvolvimento de competências na infância corresponderia a uma educação para produtividade econômica, cuja concepção volta-se para a capacidade adaptativa dos indivíduos. Nesse contexto, ocorre a ampliação da obrigatoriedade escolar de oito para 14 anos: como parte dos programas de inclusão social que focalizam os chamados “grupos vulneráveis” ou “minorias”, em que se compreende a pré-escola pública como uma das possibilidades de redenção das questões sociais pelos indivíduos.

No terceiro capítulo — “Ser criança” no Brasil: concepções e disputas na sociedade de classes —, investigamos a filiação filosófica e ideológica da Pedagogia da Infância com a concepção neoliberal e pós-moderna de educação, bem como

demonstramos que esta é uma das formas de manifestação da Pedagogia das Competências. Apresentamos, ainda, de que modo a concepção de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo tem perpassado o pensamento educacional voltado para a Educação Infantil, com elementos característicos desde a Escola Nova. Para tanto, fizemos um levantamento dos trabalhos apresentados na mais importante reunião científica de pesquisadores da área da Educação, as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente entre 2003-2013, referentes ao Grupo de Trabalho 7 (GT 7), denominado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, e disponíveis no *site*. Inicialmente, a intenção foi analisar os trabalhos que tratassem especificamente de Política Pública para a Educação Infantil, em um período que pudéssemos compreender as políticas da área nos dois governos Lula. No entanto, no decorrer da pesquisa, identificamos um significativo número de estudos referentes ao campo da Sociologia da Infância, principal interlocutora da Pedagogia da Infância.

No quarto e último capítulo — Documentos oficiais e a pedagogia da infância: concepções e disputas na construção de políticas para a Educação Infantil no Brasil —, analisamos documentos produzidos pelo MEC⁶ voltados à Educação Infantil, para identificar, no processo histórico em que foram produzidos e nas contradições econômicas e sociais em que foram gerados, a concepção de formação humana apresentada no período de 2003 a 2010. A documentação descortinada foi discutida de modo a evidenciar as articulações existentes entre a política brasileira para a Educação Infantil, as diretrizes dos organismos internacionais e de estudos que relacionam linearmente esta etapa da educação com inclusão e coesão social. Apresentamos, ainda, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica desde a Educação Infantil e sua concepção de homem que é uma possibilidade dialética, ou seja, resultado da singularidade e coletividade. (GRAMSCI, 2013; SAVIANI, 2012; DUARTE, 2003, 2006, 2010, 2012). Comprovamos com esse capítulo a necessidade de a educação das crianças pequenas ser fundamentada cientificamente e não no assistencialismo, no espontaneísmo ou como possível contenção futura de eclosão social/controlado social.

⁶ São eles: a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c), o Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, [2011?]), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e o Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (BRASIL, 2009d).

Os resultados obtidos apontam para a confirmação da nossa hipótese de pesquisa, de que a concepção de formação humana que fundamenta as atuais políticas de Educação Infantil baseia-se em discursos que disseminam uma visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo, por meio de processos singulares de subjetivação.

. Apresentamos a síntese do percurso deste estudo e constatamos que as políticas de Educação Infantil no Brasil, no período de 2003 a 2010, se encontram em um campo de disputa constante entre interesses de classe antagônicos. Assim, trazemos à tona a necessidade de novos estudos e reflexões que contribuam para a transformação dessa estrutura social que está posta.

1 POLÍTICA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO CONTEMPORÂNEO

Nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

Neste capítulo, analisamos o processo de redefinição da política neoliberal ocorrida no Estado brasileiro nos anos 2000⁷. Para tanto, colocamos em discussão o contexto de retomada de acumulação do capital vivenciado no Brasil, com enfoque na reforma política e na educação a partir dos anos 1990. Tratamos, ainda, do contexto geral brasileiro dos anos 2000 que tem possibilitado a disseminação de uma concepção de formação humana baseada no espontaneísmo e no relativismo por meio de processos singulares de subjetivação.

1.1 A Reforma do Estado: democracia consentida e (con)formação dos sujeitos

Nos anos 1970, temos uma crise capitalista da qual emerge uma nova institucionalidade econômico-financeira e se consolida um projeto político de sociedade — o neoliberalismo — que ocorre, segundo Carcanholo (2010), a partir de três componentes: (i) estabilização econômica; (ii) reformas estruturais pró-mercado; (iii) retomada dos investimentos privados.

Deste modo, no contexto de retomada do processo de acumulação do capital, o neoliberalismo se estabelece e assume papel hegemônico. Segundo Rodrigues (2002), a proposta é:

[...] manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e controlar gastos sociais e, supostamente, fraco nas intervenções no mercado que deveria ser “livre”. A estabilidade monetária e

⁷ De acordo com Martins e Neves (2015), o capitalismo neoliberal vem se desenvolvendo no Brasil por meio do neoliberalismo de Terceira Via, tendo como ponto de partida a consolidação da hegemonia burguesa. Os autores consideram o momento histórico de 1995 a 2006 como a primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via.

a “inserção internacional competitiva” deveriam ser as novas metas dos governos. (RODRIGUES, 2002, p. 109)

Nos anos 1990, há um aprofundamento do modelo societário neoliberal no Brasil, em que a classe dominante e dirigente cria meios para diminuir a ação do Estado, o que também causa uma severa redução dos direitos sociais. Com isso, os governos brasileiros passaram a definir políticas que incluíam reformas segundo a ideologia do “Estado mínimo”⁸, a privatização das empresas públicas, a abertura da economia nacional ao mercado externo e a desregulamentação do trabalho.

De modo geral, podemos considerar que o processo em referência teve início com a posse de Fernando Collor de Mello como presidente do Brasil. A eleição, ocorrida em 1989, foi a primeira com voto direto desde 1960 e, nesta, Collor (Partido da Reconstrução Nacional – PRN) concorreu com Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista – PDT) e com Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT).

Com o forte apoio da mídia, passando a imagem de que Collor representava a estabilidade “tão sonhada” pela população, o então candidato venceu a eleição de 1989 e o Brasil se estruturou com base nos parâmetros estabelecidos pela economia mundial. Ou seja, a classe dominante e dirigente brasileira estabeleceu mecanismos para implementar a reforma na aparelhagem estatal, minimizando a atuação direta do Estado em algumas áreas, por meio da privatização de empresas públicas e, também, da construção de uma (con)formação de acordo com a lógica do capital. Collor representou, então, a transição do país para uma regulação neoliberal, “a partir de então, o próprio regime de acumulação transformou-se em objeto de sucessivos ajustes estruturais que, ao fim e ao cabo, asseguraram o nascimento do pós-fordismo financeirizado no país” (BRAGA, 2014).

Na difusão de um consenso ajustado ao modelo dominante, utilizou-se como discurso o questionamento do papel e da atuação do Estado, justificando-se os problemas da sociedade com chavões que salientam a corrupção e a ineficácia deste mesmo Estado. Como solução foram propostas: a redução de gastos públicos, a descentralização, a privatização e a focalização dos serviços sociais, retirando-se do âmbito público a regulamentação das demandas sociais (NEVES, 2005).

⁸ Para Coutinho (2006), no neoliberalismo a proposta de “Estado mínimo” viabiliza o “Estado máximo” para o capital.

É preciso ressaltar que após a vitória de Collor nas eleições de 1989 (assumindo a Presidência da República em 1990) há um intenso movimento de reestruturação da política brasileira, através de um projeto econômico e social de cunho neoliberal⁹. A ideia principal do neoliberalismo é a de que, se os homens tiverem liberdade para investir e lucrar ocorrerá um desenvolvimento do mercado capitalista que beneficiará toda a sociedade¹⁰ (MELO; FALLEIROS, 2005). Vale destacar, como faz Carcanholo (2014), que o neoliberalismo não é mero receituário de política econômica, mas uma estratégia de desenvolvimento que vem acompanhada de política econômica.

A principal estratégia do governo de Collor foi o chamado “Plano Collor” em que se propôs a abertura do mercado nacional às importações e o início de um programa de desestatização (MACIEL, 2011). Esse Plano acabou aprofundando a recessão econômica, diminuindo os postos de trabalho e aumentando muito a inflação. Junto a isso, a mídia passou a denunciar a corrupção política, envolvendo o tesoureiro do governo e outros escândalos que culminaram, em 1992, em um processo de *impeachment* de Collor. Itamar Franco, o vice-presidente, assume o governo até 1994, quando, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que era seu ministro das Relações Exteriores e da Fazenda, ganha, após novas eleições, de Luiz Inácio Lula da Silva em segundo turno, com facilidade.

Com a ascensão de FHC à Presidência da República, por meio de uma aliança do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) com o Partido da Frente Liberal (PFL), o processo de liberalização e privatização do país foi intensificado. A inserção subordinada, em âmbito internacional, passou a ser um elemento central de toda a estratégia de governo, em que a acumulação do capital e a legitimação do social foram adaptadas às necessidades do capitalismo neoliberal.

Durante os governos FHC (1995-2002)¹¹, foram ampliadas as condições estratégicas que favoreceram a consolidação de um projeto neoliberal de sociedade para o país, em favor da burguesia brasileira e do capital financeiro internacional. Houve um fortalecimento do setor privado, das grandes empresas e do capital

⁹ De acordo com Carcanholo (2014), o Brasil é considerado um país de neoliberalismo tardio, pois a estratégia neoliberal de desenvolvimento começa no final do governo Sarney.

¹⁰ Esta é também uma concepção do liberalismo. Entretanto, no neoliberalismo essa tese se torna mais conservadora (CARCANHOLO, 2014).

¹¹ Em 1998, FHC foi reeleito no primeiro turno.

estrangeiro. Para tanto, o governo adotou a concepção de que o mercado é o mais eficiente organizador da sociedade. Então, partiu-se do princípio de que a liberdade do mercado e do comércio garantiria as liberdades de cada indivíduo.

O neoliberalismo precisa ser compreendido como estratégia de desenvolvimento, o qual vem acompanhado de políticas econômicas e, conseqüentemente, sociais. Esse projeto, organizado e difundido a partir da lógica do capital¹², propõe a conciliação de interesses de diversos grupos. Ao mesmo tempo, como afirma Coutinho (1994, p. 77), “já não existem mais, [...], indivíduos atomizados, puramente ‘privados’, lutando por seus interesses econômicos imediatos ditos ‘públicos’. Surge uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos, que levam adiante essa tarefa.”

Para tanto, é necessário um Estado que garanta o livre funcionamento do mercado, favorecendo sua ação como a única instância social que possibilita as ações — a liberdade — dos indivíduos. Ao mesmo tempo, ele deve assegurar a realização das reformas estruturais com vistas à sociabilidade neoliberal e que também reprima as insatisfações da população. Para Carcanholo e Baruco (2011, p. 14), a adoção de políticas neoliberais em larga escala não significa um Estado menos interventor. “O que se altera, de forma acentuada, nas últimas décadas, é o padrão dos gastos estatais, agora muito mais centrado na esfera financeiro-fictícia em detrimento de políticas públicas de caráter universalizante”.

É necessário destacar que com o Consenso de Washington (formulado em 1989)¹³ há uma ordenação no que se refere às medidas que visam promover o “ajustamento econômico” dos países considerados em desenvolvimento pelo BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos. Deste modo, recomenda-se para essas nações, conter o poder do Estado a qualquer intervenção na economia, mas garantir as regras do “jogo econômico”, tais como o respeito à propriedade privada e o cumprimento das obrigações contratuais.

Diante disso, destacamos que nos governos FHC o enfoque foi dado à construção de um Estado como gerente das ações da sociedade, o que ocorreu especialmente por meio da desestatização e privatização, sob a justificativa de que

¹² Wood (2011, p. 31) explica que, em Marx, capital é uma relação social de produção; “que a categoria ‘capital’ não tinha outro significado que não suas determinações sociais”.

¹³ Seu principal objetivo foi formular medidas para promover o “ajustamento” econômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, usando como princípio o neoliberalismo (CARCANHOLO, 2014).

essas medidas visavam aumentar a competitividade da produção e a atrair capitais. O foco da função do Estado limitou-se à fiscalização da economia, à produção do livre mercado e à livre concorrência, estimulando ainda mais a redução da proteção social e a precarização do trabalho.

Como não podemos separar economia de política, é importante contextualizarmos historicamente a alteração na forma e estratégia neoliberal que ocorreu no Brasil. Esse momento histórico, no país, se relaciona diretamente ao plano de “estabilização monetária”¹⁴ do governo FHC alinhado ao ajuste do Estado pelas regras da economia internacional, portanto às demandas e às necessidades da nova fase do capitalismo mundial. Deste modo, defende-se um Estado forte, necessário para a implementação das reformas estruturais, e, ao mesmo tempo, um Estado mínimo em que o mercado é a instância social que possibilita as ações dos indivíduos.

Dentro das disputas na sociedade, o modelo político-social realizado pelo governo FHC articula-se organicamente com os interesses do capital. Para viabilizá-lo, foi criado em 1995 o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), coordenado por Luiz Carlos Bresser-Pereira¹⁵, intelectual orgânico do capital, que afirma em um dos seus artigos que,

embora o Estado seja, antes de mais nada, o reflexo da sociedade, vamos aqui pensá-lo como sujeito, não como objeto — como organismo cuja governança precisa ser ampliada para que possa agir mais efetiva e eficientemente em benefício da sociedade. Os problemas de governabilidade não decorrem de “excesso de democracia”, do peso excessivo das demandas sociais, mas da falta de um pacto político ou de uma coalizão de classes que ocupe o centro do espectro político. (BRESSER-PEREIRA, 1996a, p. 8)

¹⁴ Esse plano teve como chamariz a estabilização da economia brasileira através da criação de uma moeda nacional com paridade ao dólar. Isso produziu o fim da inflação e o aumento do poder de compra, entretanto, os custos sociais foram grandes, pois, dentre outras questões, iniciou-se um processo de privatização (com a entrega do patrimônio público à iniciativa privada) e a renegociação da dívida (o que implicou a intervenção direta e aberta dos organismos internacionais nas determinações do que e como seriam gastos os recursos).

¹⁵ Professor titular do Departamento de Análise e Planejamento Econômico da Fundação Getúlio Vargas (FGV, desde 1959); presidente do Centro de Economia Política; assessor do Presidente da República para assuntos internacionais relacionados com a social-democracia ou a governança progressista; membro do Conselho da Fundação Padre Anchieta; membro do Conselho Diretor do Grupo Pão de Açúcar (foi diretor entre 1963 e 1983); ministro de Ciência e Tecnologia (governo FHC, 1999); ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (governo FHC, 1995-1998); ministro da Fazenda (Governo Sarney, 1987); secretário de Governo do Estado de São Paulo (governo Montoro, 1985-1986); presidente do BANESPA (governo Montoro, 1983-1984).

A compreensão do conceito de Estado de Bresser-Pereira é fundamental para entendermos o Mare no governo FHC, pois, na perspectiva apresentada por ele, o Estado é sujeito, ator de todos os processos político-sociais¹⁶. A ideia de “Estado Sujeito” é criticada por Poulantzas (2000) com a afirmação de que, nessa perspectiva, a autonomia é considerada absoluta na medida em que deteria um poder próprio. Com isso, desconsidera-se o fato de que ele é uma relação, isto é, a condensação material da relação de força entre classes e frações de classe (NEVES; PRONKO, 2008).

A forma de intervir do Estado dependerá da época histórica, pois ele não é só instrumento de organização da classe dominante, mas também favorece e serve para a divisão e desorganização da classe dominada, muitas vezes atendendo-a para, também, apaziguá-la. Logo,

as relações de classe estão presentes, assim, tanto nas transformações do Estado segundo os estágios ou fases do capitalismo, ou seja, nas transformações das relações de produção/divisão social do trabalho que elas implicam, como nas formas diferenciais de que se reveste o Estado num estágio ou fase marcados pelas mesmas relações de produção. (POULANTZAS, 2000, p. 126)

Nesta direção, o Mare foi criado com o intuito de modernizar a administração pública brasileira, tornando-a “viável” diante da “globalização”. Para tanto, propõe-se uma redução de custos da administração federal, com a privatização do patrimônio público e com foco nas ações governamentais, consubstanciada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado por esse Ministério em 1995. O objetivo principal do Mare era instituir a reforma da gestão pública, a fim de contribuir para a formação de um Estado “forte e eficiente”, dividido em três dimensões:

a) uma dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores — a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social — em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a

¹⁶ De acordo com Mendonça (2014, p. 30), a concepção de Estado Sujeito é uma herança legada pela matriz liberal de Estado, compreendida como “uma entidade ativa, externa e acima dos homens e da sociedade em seu conjunto, dotada de vontade própria, de autoiniciativa, sem correspondência com os indivíduos e grupos sociais distintos”.

administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2011).

Evidenciamos, deste modo, um dos aspectos apresentados por Bresser-Pereira (no Mare), acerca da reforma da Administração Pública no Brasil dos anos 1990, que foi o fortalecimento da administração pública direta ou o “núcleo estratégico do Estado”, com a descentralização através da implantação de “agências executivas” e de “organizações sociais”, controladas por contratos de gestão.

A proposta não é a de continuar no processo cíclico que caracterizou a administração pública brasileira, alternando períodos de centralização e de descentralização, mas a de, ao mesmo tempo, fortalecer a competência administrativa do centro e a autonomia das agências executivas e das organizações sociais. O elo de ligação entre os dois sistemas será o contrato de gestão, que o núcleo estratégico deverá aprender a definir e controlar, e as agências e organizações sociais, a executar. (BRESSER-PEREIRA, 1996b, p. 11-12)

Ainda segundo Bresser-Pereira (1996b), organizações sociais podem ser definidas como:

organizações públicas não-estatais — mais especificamente fundações de direito privado — que celebram contrato de gestão com o poder executivo, com aprovação do poder legislativo, e, assim, ganham o direito de fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. A autonomia da organização social corresponderá a uma maior responsabilidade de seus gestores. Por outro lado, a idéia implica em um *maior controle social e em uma maior parceria com a sociedade, já que o Estado deixa de diretamente dirigir a instituição.* (BRESSER-PEREIRA, 1996b, p. 19, grifo nosso)

Então, sob o argumento de que o Estado não é capaz de atender sozinho às demandas da sociedade, afirma-se que é preciso pensar em organizações que prestem serviço para ele de forma “eficiente e competitiva” (BRESSER-PEREIRA, 1996b). Nessa direção, tendo como base o princípio da administração gerencial, as políticas apresentam como foco a descentralização, focalização e privatização. Com isso, tem-se como ideia central a defesa de uma relação entre o Estado e a sociedade civil “em que a execução das políticas sociais de diversas ordens deixa de ser responsabilidade do aparelho estatal para ser assumida, de forma precária e focalizada, por organismos da sociedade civil, travestido num suposto terceiro setor”¹⁷ (MELO, A. A.; SOUZA; MELO M. P., 2015, p. 46).

¹⁷ Esse fenômeno tem sido evidente no campo da Educação Infantil com a ação da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), atualmente principais

O objetivo da Reforma da Gestão Pública, iniciada em 1995 no Mare, foi, segundo argumentos utilizados por Bresser-Pereira, contribuir para o desenvolvimento de um “Estado forte e eficiente” a partir de uma visão ampliada do modelo de sociedade que começa a ser implementada nesse período. Ressalta-se a necessidade de uma formação ancorada nos princípios capitalistas neoliberais, ou seja, que promova, de uma forma ou de outra, a construção de um consenso acerca dos novos padrões de sociabilidade do capital, em que dilui-se a exploração de uma classe sobre a outra, basais nas relações capitalistas.

Esses padrões difundidos relacionam-se à renovação do papel do Estado e de sua nova relação com a sociedade civil (haja vista a necessidade da ação das organizações sociais), o que também significa dizer que para se renovar a política e recuperar o desenvolvimento econômico do país é preciso um novo programa político, centrado na ideia de “alívio à pobreza”¹⁸.

Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 82), o Brasil passou a participar, de forma subordinada, da nova divisão internacional do trabalho sob a direção do setor financeiro nos anos 1990, “a partir da difusão de uma cultura caracterizada pela competitividade, pela racionalização e pela redução dos custos do Estado”. Nesse caso, o modelo de Estado nesse período correspondeu:

[...] à materialização da hegemonia do novo padrão de sociabilidade em consonância com a lógica estabelecida pelo BM [...]. A hegemonia capitalista recompôs-se nos anos 1990 e 2000 a partir da imposição, como “verdade histórica”, do fim das disputas entre capital e trabalho para a manutenção da ordem (ou paz social) e a conquista do progresso (ou novo desenvolvimentismo). A noção de que é preciso garantir a conciliação de classes em prol do combate à pobreza e da preservação ao meio ambiente tornou-se peça fundamental. (FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA, 2010, p. 84)

Nesse contexto, em 2002, na campanha presidencial, Lula se apresentou como um candidato que não pretendia mudar as relações capitalistas de produção.

intelectuais coletivos na difusão da ideia de que é possível um “mundo novo” — sem antagonismos — pela união de todos, em que se mantêm inalteradas as relações de classe.

¹⁸ De acordo com Vaz (2013), a partir de documentos analisados em seu estudo, há uma disseminação, na política do governo Lula e nas proposições do BM, da concepção de que pobreza se relaciona com o fracasso dos indivíduos. Assim, “ser pobre, nessa concepção, é não ter a oportunidade de sair da pobreza, razão pela qual a política é a de investir nas pessoas, a fim de que elas sejam as responsáveis pelo direcionamento de suas vidas e também possam romper com o ciclo geracional da pobreza — isto é, que trabalhem, que tenham seu trabalho explorado” (VAZ, 2013, p. 97).

Coelho (2005) denomina o processo de transmutação do Partido dos Trabalhadores como esquerda para o capital. Para Fontes (2005, p. 312),

Temendo um bloqueio eleitoral, Lula avalia os acordos internacionais com os credores, ainda durante o governo FHC, posição difundida através da *Carta aos brasileiros*. Da mesma forma que no âmbito internacional já se demarcava o teor da atuação governamental, a imprensa nacional tratou de balizar e estabelecer também uma pauta de atuação, desde antes do processo eleitoral, mas com especial ênfase a partir dos resultados da primeira fase (quando Lula obteve 46,44% dos votos, contra José Serra, com 23,20%). Dizia o que poderia e o que não poderia ser feito no eventual governo Lula.

Luiz Inácio Lula da Silva conseguiu se eleger pela primeira vez em 2002 (sendo o primeiro mandato de 2003 a 2006 e o segundo de 2007 a 2010). Sua proposta foi voltada à redução das incertezas geradas pela economia capitalista, com um aumento da intervenção do Estado no que tange à “questão social”. Luiz Fernando de Paula (apud CASTELO BRANCO, 2009) afirma que há uma semelhança da política econômica estatal com o keynesianismo,

A política keynesiana está relacionada à implementação de políticas econômicas que objetivam aumentar, em algum grau, a demanda agregada, de modo a criar um ambiente estável que estimule os empresários a efetuarem novos investimentos. De fato, o nível de emprego e a utilização da capacidade produtiva depende crucialmente dos determinantes da demanda agregada, em particular das decisões de investimento. Em outras palavras, a *política econômica deve afetar o investimento agregado privado, criando um ambiente seguro que estimule os empresários a fazerem escolhas mais arriscadas — mas que gerem lucros e mais empregos — em vez de acumularem ativos líquidos*. Assim, a “boa” política é aquela em que os empresários são estimulados a investir em ativos de capital. (PAULA apud CASTELO BRANCO, 2009, p. 76, grifo nosso)

No primeiro governo Lula, a estratégia é de uma intervenção mais incisiva do Estado. Com isso, mantêm-se as relações capitalistas, no entanto, com enfoque nas políticas sociais, com ares de um “capitalismo humanizado”. Como afirmam Neves e Pronko (2009, p. 15):

Talvez, no Brasil, a política mais visível nesse sentido seja a expansão do crédito pessoal consignado para ampliação do consumo dos setores de renda baixa da população. Tal medida, ao mesmo tempo em que atua na aceleração do crescimento econômico e contribui para o fortalecimento do capital financeiro, tem papel relevante na manutenção da “paz social”, já que passa a incluir nesse mundo mágico — o mundo do consumo — frações da classe trabalhadora empobrecidas, “excluídas” até então da ciranda financeira.

Nesse sentido, houve uma intensificação de políticas que possibilitaram a inserção dos indivíduos no mercado consumidor, afinal, esta foi também uma estratégia de apaziguamento da população, em que a satisfação pessoal relaciona-se à capacidade de consumo.

O Plano Plurianual referente ao primeiro mandato do governo Lula (2004-2007), publicado em 2003, anunciou a necessidade de se fazer justiça social, sendo esta a “nova alavanca do desenvolvimento” (BRASIL, 2003a, p. 6). A compreensão de desenvolvimento com justiça social apresentada no documento refere-se a “parcerias criativas e transformadoras, a partir da construção de amplos consensos sociais, um após o outro” (BRASIL, 2003a, p. 8).

A proposta do governo baseou-se na concepção de que é preciso promover um desenvolvimento sustentado com equidade social, o que só seria possível com um planejamento que permitisse a

coordenação e articulação dos interesses públicos e privados no sentido de minorar a pobreza da população, minimizar as desigualdades sociais e regionais, redistribuir renda, reduzir o desemprego, superar a escassez de financiamento, reduzir incertezas e elevar o investimento público e privado. (BRASIL, 2003a, p. 15)

Deste modo, se associou o crescimento do país à expansão do mercado de consumo de massa, com a incorporação dos sujeitos ao mercado consumidor das empresas. Para tanto, enfatizou-se a elaboração de políticas de inclusão social com vistas à “redução das desigualdades”, ações indispensáveis ao modelo de consumo de massa. Os megaobjetivos traçados para a dimensão social no primeiro governo Lula foram:

- 1) Combater a fome visando a sua erradicação e promover a segurança alimentar e nutricional, garantindo a inserção social e a cidadania;
- 2) Ampliar a transferência de renda para as famílias em situação de pobreza e aprimorar os seus mecanismos;
- 3) Promover o acesso universal, com qualidade e equidade à seguridade social (saúde, previdência e assistência);
- 4) Ampliar o nível de qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação;
- 5) Promover o aumento da oferta e a redução dos preços de bens e serviços de consumo popular;
- 6) Implementar o processo de reforma urbana, melhorar as condições de habitabilidade, acessibilidade e de mobilidade urbana, com ênfase na qualidade de vida e no meio-ambiente;
- 7) Reduzir a vulnerabilidade das crianças e de adolescentes em relação a todas as formas de violência, aprimorando os mecanismos de efetivação dos seus direitos;

- 8) Promover a redução das desigualdades raciais;
- 9) Promover a redução das desigualdades de gênero;
- 10) Ampliar o acesso à informação e ao conhecimento por meio das novas tecnologias, promovendo a inclusão digital. (BRASIL, 2003a, p. 56)

Associaram-se os objetivos acima descritos com a elaboração de políticas que visavam à elevação da produtividade para o capital, a fim de gerar maiores lucros e benefícios à população que, supostamente com o seu trabalho, conseguiria rendimentos que se converteriam em consumo ampliado e, portanto, distribuição de renda.

O Bolsa Família¹⁹ (que integra o Plano Brasil sem Miséria) é a principal política que materializa essa concepção. Elaborado logo no primeiro mandato de Lula e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004 (BRASIL, 2004), o programa compreende três linhas principais: “a transferência de renda que promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades que reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares, que objetivam o desenvolvimento das famílias para que consigam superar a situação de vulnerabilidade”. (PORTAL BRASIL, 2015) Portanto, todos os meses “o governo deposita uma quantia para as famílias que fazem parte do programa” e possuem uma renda familiar per capita inferior a R\$ 77,00 mensais. Mas, para que consiga o benefício, é preciso que crianças e adolescentes de seis a 15 anos tenham 85% de presença na escola e os adolescentes de 16 e 17 anos, 75%.

Deste modo, a educação assume a função de “aliviar a pobreza” e contribuir para o desenvolvimento econômico do país, associando a ideia de futuro à educação das crianças e adolescentes como uma oportunidade na vida (BRASIL, 2010). No entanto, para Silva e Lima (apud VAZ, 2013, p. 5), é preciso considerar que o fato de as crianças e adolescentes permanecerem no sistema escolar “não é suficiente para romper com o ciclo da pobreza, pois demanda um ensino de qualidade e outras atenções que só serão alcançadas com a melhoria geral das condições de vida das famílias” e da própria escola/professores.

¹⁹ De acordo com Oliveira (2010, p. 373), os dados disponíveis referentes ao Bolsa Família não indicam diminuição da pobreza e da desigualdade. Aliás, segundo o autor, a desigualdade provavelmente aumentou.

Assim, esse programa, de fato, é a materialização das concepções do projeto dos governos Lula e visa à transferência de renda. Como afirma Vaz (2013, p. 128-129),

a política social de enfrentamento da pobreza do governo Lula está relacionada diretamente com a política de combate à pobreza proposta pelo BM. [...] Entendemos que as políticas sociais brasileiras, sobretudo o Programa Bolsa Família, são produto das relações capitalistas hegemônicas e expressam as mediações exigidas pelas tensões derivadas das disputas históricas, travadas entre interesses de classes antagônicas.

Do mesmo modo, esse modelo mecânico de solução imediata para o fim da miséria é também expresso no Plano Plurianual do primeiro governo Lula (BRASIL, 2003a, p. 18-19): “as políticas de inclusão social e de redução das desigualdades, que têm como maior objetivo justiça social, são ao mesmo tempo indispensáveis à operação do modelo de consumo de massa.” Associa-se política de inclusão social a consumo popular, articulados ao aumento da participação da sociedade civil organizada, com o fim de se ter um país desenvolvido com justiça social. Essa estratégia de legitimar o projeto existente por meio de instâncias “democráticas” (com a formação de grupos “participativos” como conferências, conselhos, fóruns) foi uma das tônicas dos dois governos de Lula.

Com o *slogan* “governo bom é o governo que compartilha com a sociedade o ato de governar” foi criada, pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), a Lei nº 10.683/2003 (BRASIL, 2003b) com o propósito de aumentar

a interlocução entre o governo e a sociedade e a capacidade de definir, de forma compartilhada, os grandes rumos do país. O diálogo plural exercitado pelo CDES qualifica e viabiliza um projeto de desenvolvimento de longo prazo, como expressão da síntese possível dos valores e interesses predominantes, orientadores das ações de governo e assumidos pela sociedade. (CDES, 2014)

Enfatiza-se um “diálogo plural” baseado no “direito das minorias”, na justiça social pela articulação de variados interesses, visando a uma suposta “vontade nacional” em que o que existe são as diferenças entre as pessoas e não a distinção de classe social. Busca-se um cidadão ativo, participativo, com consciência política, “parceiro”, que “faça a sua parte” visando “promover um desenvolvimento sustentado com equidade social” (BRASIL, 2003a, p. 13).

A equidade deve ser entendida a partir do pluralismo cultural, do gênero, da raça, do tipo de moradia, entre outros fatores que ressaltam as particularidades na individualidade²⁰. Deste modo, tornar-se-ia urgente a efetivação de políticas que atendessem a diversidade de respostas às necessidades individuais.

Articulando a concepção de “vontade nacional”, “equidade”, “diálogo plural”, o governo Lula assume compromisso internacional aderindo às propostas das “políticas de desenvolvimento do milênio”, traçadas em 2000, baseadas em estudos do BM²¹ com demais organismos internacionais — como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outras.

Especificamente no documento “Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio”²² (ODM), produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU), foram estabelecidos oito objetivos principais:

- 1) Erradicar a extrema pobreza e a fome;
- 2) Atingir o ensino primário universal;
- 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- 4) Reduzir a mortalidade infantil;
- 5) Melhorar a saúde materna;
- 6) Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças;
- 7) Garantir a sustentabilidade do meio ambiente;
- 8) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. (ONU, 2000, p. 4)

Para que os objetivos sejam alcançados propõe-se exatamente o que indica o Plano Plurianual do primeiro governo Lula (BRASIL, 2003a): a união de esforços entre todos os membros e setores da sociedade, tendo como base a ideia de uma

²⁰ Ressaltamos ainda o número de grupos que têm se formado com questões específicas (como os relacionados a: alimentação orgânica, parto natural, entre outros), promovendo — com um discurso potente — novos estilos de vida, mas por uma reflexividade social, ou seja, como se a identidade de cada um espelhasse mais a sociedade do que o modelo de sociedade de classes.

²¹ De acordo com Moreira e Lara (2012), o BM desde a sua criação nos Estados Unidos tem esse país como liderança na gestão. Com isso, “o Banco representa um instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 104).

²² Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio foram definidos para tentar dar uma resposta aos grandes problemas mundiais, objetos de discussão durante as conferências internacionais ocorridas nos anos 1990.

sociedade civil como esfera entre o Estado e o mercado, marcada pelo associativismo²³.

Como fica evidente nos ODM, a noção de equidade torna-se central nesse processo, ressaltando-se a necessidade de uma igualdade para equidade, ou seja, todos são “cidadãos” iguais diante da lei, mas diferentes entre si. Assim, sustenta-se a desigualdade como um valor, incentivando o esforço individual, pois, mesmo iguais, os indivíduos são diferentes e, por isso, a justaposição do termo equidade à igualdade e, em alguns casos, até a substituição do segundo pelo primeiro. Isso significa que, no contexto neoliberal, ao propor a equidade objetiva-se que se promova uma orientação filosófica e moral que parte do princípio de que a igualdade de oportunidades deve ser adequada a contextos específicos. Com isso, tem-se como central a concepção de que a diferença entre os indivíduos é o ponto de sustentação e partida para se tratar o desigual. Ao focalizar nesse aspecto, afirmam-se as diferenças por elas mesmas, a partir da observação fragmentada e, muitas vezes, localizada no plano biológico.

Associa-se a noção de “igualdade de oportunidades” à aplicação da regra, da justiça em que se “disputa” algo em pé de igualdade, portanto, cabendo a cada um aproveitar ou não essas “oportunidades”. Deste modo, justifica-se a existência da pobreza, a baixa escolaridade, dentre outras, pelo fato de o sujeito não ter aproveitado as “chances” que teve na vida. Foca-se, então, no indivíduo e em políticas que “deem” oportunidade às pessoas para uma responsabilização individual, desde a mais tenra idade. A evidência dessa afirmação também pode ser encontrada no documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁴, publicado no Brasil em 2002²⁵ (OECD, 2002), em que se afirma:

O acesso universal à ECPI [Educação e Cuidado na Primeira Infância] é visto como meio de promover a igualdade das oportunidades educativas e

²³ É interessante notar que é justamente essa a missão da RNPI: “articular e mobilizar organizações e pessoas para defender e garantir os direitos da Primeira Infância — criança de até 6 anos de idade” (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2015).

²⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é a tradução de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

²⁵ O referido documento (OECD, 2002) foi lançado pela OCDE em 1998, com objetivo de formular política de educação e cuidado para os seus países membros da OCDE. Esta organização indicou a Unesco/Brasil para, em 2002, coordenar a sua tradução, que se associou ao Ministério da Saúde.

garantir que todas as crianças [...] possam se beneficiar de condições necessárias para estarem “prontas a aprender” quando ingressarem na escola de ensino fundamental. (OECD, 2002)

Ao mesmo tempo, afirma-se que o investimento na Educação e Cuidado na Primeira Infância geraria a construção de uma nova cidadania, calcada na compreensão do mundo a partir dos interesses e valores de cada indivíduo e precavendo a sociedade de gastos com assistência social e os chamados problemas sociais.

Verbas serão destinadas à crianças consideradas em situação “de risco” a fim de estimular sua capacidade para se tornarem indivíduos autônomos e auto-suficientes, além de *precaver a sociedade* contra potenciais gastos advindos da dependência em relação à assistência social, à delinquência e a outros problemas sociais. (OECD, 2002, p. 60-61, grifo nosso)

Nesse contexto, no primeiro mandato do ex-presidente Lula, o foco foi a inclusão social com predominância para o aumento do consumo. No segundo governo, voltou-se para o desenvolvimento econômico com prioridades que destacam o desenvolvimento de um país que pressupõe “simultaneidade entre o aumento dos investimentos, da produtividade e da competitividade e a transmissão do aumento de produtividade à renda das famílias trabalhadoras e ao lucro das empresas” (BRASIL, 2007b, p. 12).

Para assegurar o desenvolvimento econômico elevando a produtividade e a competitividade da economia do país o governo teve como base a “alocação de investimentos públicos e privados visando a uma organização mais equilibrada do território” (BRASIL, 2007b, p. 40). O princípio utilizado para essa meta e as outras previstas no documento de planejamento do governo é o de um Estado na direção do processo, ou seja, induzindo as políticas públicas, mas, sendo efetivadas pelo empresariado organizado. Como afirmam Adriana Melo et al. (2015, p. 35-36),

as relações danificadas pela polarização classista da “velha ordem” passariam a ser substituídas pela noção de colaboração social em que todos atuariam pelo bem comum da “nova ordem” [...] Na nova ordem societal, a participação política foi projetada no âmbito da democratização da democracia. De conquista popular, a participação passou a ser viabilizada por estratégias de democracia consentida, isto é, de uma participação viabilizada dentro de arranjos democráticos preestabelecidos de modo a serem validados sob coordenação de governos e/ou de organizações da sociedade civil nacionais e internacionais, credenciadas pelo capitalismo neoliberal de Terceira Via.

A partir do pressuposto neoliberal de que o mercado rege “naturalmente” a sociedade, temos agregada a ideia de uma suposta harmonia social, sem antagonismo, sem contradição. E, como afirma Singer (2009), os governos Lula representaram essa hegemonia burguesa, em que se buscou um caminho de conciliação através da continuidade da política econômica do governo FHC e políticas distributivas destinadas aos “pobres”, ou seja, “uma nova configuração ideológica, que mistura elementos de esquerda e de direita” (SINGER, 2009, p. 83).

A esse fenômeno Singer denominou “lulismo”, argumentando que seria a expressão ideológica de uma fração de classe social (subproletariado) que se orienta pela esperança de que o Estado diminua a desigualdade social, mas também pelo medo da desordem social criada pelos movimentos sociais. Como afirma Braga (2012, p. 181):

O lulismo representa uma “revolução passiva à brasileira” apoiada na unidade entre duas formas de consentimento popular: por um lado, o consentimento passivo das classes subalternas que, atraídas pelas políticas públicas redistributivas e pelos modestos ganhos salariais advindos do crescimento econômico, aderiram momentaneamente ao programa governista; por outro lado, o consentimento ativo das direções sindicais, seduzidas por posições no aparato estatal, além das incontroláveis vantagens materiais proporcionadas pelo controle dos fundos de pensão.

Vale notar que em cada momento histórico do capitalismo o Estado vai se transformando, mas o núcleo persiste, continua capitalista. Portanto, sua atuação será diferente, mas os interesses os mesmos. Para Poulantzas (2000), essas transformações implicam mudanças na constituição e na reprodução das classes sociais. Deste modo, é preciso considerar o momento histórico do capitalismo e as formas pelas quais o Estado se reveste naquele período para atingir seus objetivos, considerando o poder político exercido por ele como pressuposto da exploração e expropriação. Segundo Wood (2011, p. 46), no capitalismo, “novas formas de controle direto da classe passam para as mãos ‘impessoais’ do Estado”.

Ao afirmar que o Estado capitalista é “a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe”, Poulantzas (2000, p. 130) possibilita compreender os processos instituídos pelos governos no âmbito do Estado, mas também o modo pelo qual vem se dando a condensação da luta de classes no seu interior. Para tanto, ao focar o Estado do ponto de vista político, o autor afirma que

este não tem sido compreendido como relação de classe de uma determinada época histórica, mas como “Coisa-instrumento” ou “Sujeito”.

O Estado como Coisa: a velha concepção instrumentalista do Estado, instrumento passivo, senão neutro, totalmente manipulado por uma única classe ou fração, caso em que nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado. O Estado como Sujeito: a autonomia do Estado, considerada aqui como absoluta, é submetida a sua vontade como instância racionalizante da sociedade civil. (POULANTZAS, 2000, p. 131)

A compreensão do Estado como relação e condensação de forças sociais, políticas e militares se materializa, tanto pela opressão das classes dominadas como pela busca de sua adesão ao projeto dominante, o que significa que as intervenções não se restringem direta e imediatamente à economia, mas também se voltam para o convencimento do ideário neoliberal. Com isso, temos a necessidade da mediação do Estado também como responsável pela formação dos sujeitos, assumindo, portanto, a direção ético-política de um projeto societário determinado, ou seja, que é resultado das relações sociais no plano da correlação de forças.

A luta pela hegemonia burguesa faz com que os governos redefinam também como política de Estado suas estratégias educativas designando os meios e os processos pelos quais incorporam parte das reivindicações da classe trabalhadora. Braga (2010, p. 11) afirma que “a ‘hegemonia às avessas’ nada mais é do que essa via de modernização conservadora, plasmada pelos limites inerentes à semiperiferia capitalista, em que o avanço nutre-se permanentemente do atraso”.

Vale ressaltar que a hegemonia é a obtenção do consenso, ou seja, ela existe quando os sujeitos e grupos sociais incorporam consensualmente certos valores, o que implica a existência de benefícios concretos no campo da vida material da classe trabalhadora, na satisfação de algumas das suas aspirações econômico-político-culturais, ou seja, numa integração orgânica das classes:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Segundo Coutinho (2010, p. 30)²⁶, hegemonia é quando diferentes grupos sociais adotam estratégias de dominação imprimindo formas de convencimento, transformando concepções singulares em ideias universais a serem assimiladas por todos. Com isso, diferentes estratégias políticas com viés capitalista têm abarcado a ordenação da pluralidade, por intermédio de diversos mecanismos que fazem com que as desigualdades sejam tratadas como diversidade. Como afirma Martins (2011, p. 80),

os processos educativos do Estado capitalista devem, portanto, diminuir os conflitos sociais, acomodar as esperanças, projetar a utopia como algo irreal para manter a ordem societária estabelecida. Nesse sentido, a valorização da diversidade do gênero humano (etnia, credo, gênero, etc.) e as concepções e projetos dos trabalhadores podem ser aceitos desde que não representem o questionamento ou ruptura com os aspectos gerais e totalizadores do modo de produção capitalista da existência humana.

Para Poulantzas (2000, p. 150), “o Estado é o lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas”. Portanto, as políticas, leis, normatizações expressam, ainda que de forma contraditória, o pensamento da classe dominante, indicando rumos das relações político-sociais que legitimam relações sociais capitalistas.

Nesse contexto, a função da escola pública, sob a lógica burguesa, tem sido a de formar para um padrão de sociabilidade. Gramsci desenvolve o conceito de “homem coletivo”:

A tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2013, p. 23)

Diante disso, dentro do ideário neoliberal, produz-se primordialmente um consenso com uma aceitação do existente como “natural”. Caberia, portanto, à escola pública formar esse “homem coletivo”, ou seja, um homem “construído” desde um padrão de sociabilidade, com uma nova forma de vida, de percepção da realidade (forma de ser/pensar) a partir de uma consciência de indivíduo particular, ou seja, que é capaz de governar a si pela lógica e dinâmica capitalista.

²⁶ Carlos Nelson Coutinho (2010) utiliza o termo “hegemonia da pequena política” para definir as relações de hegemonia na atualidade.

Tais conclusões não elidem as contradições internas às próprias concepções presentes nas escolas. Entretanto, cumpre ressaltar que, como nos ensina Gramsci (2013), não existe uma única concepção de mundo, mas várias que se encontram em disputa, sendo que uma delas tende a se tornar hegemônica e a orientar as normas e políticas.

1.2 Política educacional, organismos internacionais e as diretrizes técnicas e ético-políticas da educação escolar

Os textos oficiais (lei, diretrizes, decretos, entre outros) são parte da construção de uma política. Expressam determinada visão de mundo com: embates, contradições, resistências, interpretações e interesses diversos. Nesse sentido, é preciso discutir as tensões, as disputas, a historicidade das políticas educacionais contextualizando-as e compreendendo-as como expressão das relações sociais e relações de hegemonia.

A dominação política não ocorre somente na compreensão de que o “Estado capitalista é um Estado burguês”, mas também do ponto de vista ético-político, ou seja, pela construção de uma cidadania neoliberal, em que se tem uma nova forma de (con)formar a sociedade com os rumos do capitalismo mundial. A expansão de matrículas e a obrigatoriedade da escolarização básica no Brasil também fazem parte desse contexto. Segundo Martins e Neves (2015, p. 19-20),

a formação para o trabalho simples no capitalismo neoliberal se materializa, portanto, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio [...] A formação para o trabalho simples no Brasil urbano-industrial em seu conjunto e, especificamente, no capitalismo neoliberal fundamenta-se primordialmente na concepção de mundo burguesa, preparando capital humano para o mercado de trabalho e disseminando entre os trabalhadores os valores caros à reprodução ampliada do capital e das relações sociais capitalistas, disciplinando-as para o empreendedorismo e para a colaboração.

Diante disso, percebe-se que há componentes técnicos ligados à escolarização que expressam as mudanças de conteúdo e a forma do trabalho no capitalismo atual, mas também há aspectos ético-políticos associados à necessidade da construção de uma cultura baseada na ideia de desenvolvimento

das capacidades e habilidades de caráter individual, que são fundantes para o capitalismo contemporâneo.

Visando à criação de uma identidade ideológica com organicidade de pensamento e de ação nos marcos do capitalismo contemporâneo incorpora-se na Educação Infantil proposições que objetivam criar uma nova consciência, tendo a educação como uma via de inclusão social. De acordo com o BM, “indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Por isso, advoga-se pelo investimento “antecipado”, “cedo”, o que inclui a pré-escola. Assim, “as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4)²⁷.

Nessa direção, o governo brasileiro, a partir dos anos 1990, foca em políticas econômicas e sociais, articuladas aos interesses dos organismos internacionais, visando a competitividade e garantia de direitos individuais desde a mais tenra idade, tendo a educação escolar (e pré-escolar) burguesa destinada à classe trabalhadora como um espaço privilegiado para a disseminação de valores, ideias nos moldes do neoliberalismo. De acordo com a Unesco (2000, p. 9), “a educação deve captar talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar a sociedade”.

Como vimos, a partir da década de 1990, no Brasil, há uma série de mudanças de diretrizes e procedimentos governamentais, a fim de reduzir gastos públicos. Sob o argumento de que o Estado precisa ser eficiente e eficaz na gestão dos fundos públicos, foi realizado um intenso processo de privatização dos setores considerados não essenciais/estratégicos (como: educação, saúde, previdência, habitação, saneamento); a redução de diversos direitos conquistados pelos trabalhadores e a transferência para a sociedade civil (representada, especialmente, por movimentos sociais, organizações não governamentais), através das “parcerias”, da responsabilidade do Estado de “provedor”.

Neste cenário, temos, através de acordos entre o governo e os organismos internacionais (principalmente o BM, a Unesco e a OCDE), a “Década da Educação”. O marco inicial da década de 1990 foi a “Conferência Mundial de Educação para

²⁷ No próximo capítulo desta tese trataremos a discussão da obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, incluindo a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013b).

Todos”, em Jomtien²⁸, quando se discutiram os princípios e fundamentações para as políticas educacionais. Sob o argumento de que a educação no mundo atual precisa estar ligada à ideia de cidadania, o documento produzido pela conferência propunha uma conciliação entre os indivíduos/cidadãos e as nações a fim de que se alcançasse o “progresso e a tolerância”, por meio da formação de indivíduos “humanizados”. Para tanto, propunha-se uma Educação para Todos, em que

cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as *oportunidades educativas* voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os *conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)*, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1998, grifo nosso)

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), neste encontro foram acordadas sete estratégias que deveriam ser prioridade dos governos na operacionalização dos investimentos em Educação Básica: 1) todos precisam ser vistos em suas necessidades diferentes de aprendizagem; 2) prioridade às meninas e às mulheres sem discriminação na educação; 3) dar atenção especial aos portadores de necessidades especiais e a grupos desamparados; 4) utilizar sistemas de avaliação de resultados como forma de assegurar que crianças, jovens e adultos efetivamente aprendam, concentrando a atenção mais na aprendizagem do que em aspectos formais (número de anos na escola, certificação); 5) responsabilizar cada sociedade a fim que garantam condições físicas, materiais e emocionais para a aprendizagem²⁹; 6) fortalecer o consenso entre vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado, mas também dos organismos governamentais e não

²⁸ Representantes governamentais, organizações não governamentais (ONGs), intelectuais, entre outros, reuniram-se em Jomtien (Tailândia) para discutir uma proposta de “Educação para Todos”. Chamada de Conferência Mundial de Educação para Todos, teve o financiamento da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do BM.

²⁹ O aspecto emocional aparece, mas não é ressaltado no período da Conferência e nos anos que se seguiram. Como veremos no Capítulo 2 dessa tese, os processos de aprendizagem relacionados às questões emocionais começam a parecer de modo mais intenso no Brasil nos anos 2000, fundamentado, em muito, pelas orientações da Unesco (DELORS, 1998; MATSUURA, 2002).

governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias e principalmente em ações que possam melhorar a situação dos docentes; 7) atribuição à Educação Básica não apenas como ideia de educação escolar, considerando outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação e a ideia de educação ao longo da vida.

O papel da escola pública com a lógica burguesa é enfatizado, uma vez que o discurso hegemônico — difundido pelo capital — apresentava a concepção de alívio à pobreza associada à inserção dos indivíduos aos códigos da modernidade. Ressalta-se a importância da avaliação de resultados³⁰ e de uma educação que desenvolva a capacidade humana para resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). Neste período se passou a discutir com mais intensidade o princípio da equidade associado à transformação produtiva, como destacado pela Cepal³¹ e incorporado em publicações do MEC.

A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de *cidadania* — que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática — e de *competitividade* — que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno. Como critérios inspiradores das políticas que serão derivadas dessa proposta estratégica, podem ser consideradas a *equidade* que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o *desempenho*, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação. (OTTONE, 1993, p.13, grifo do original)

Corroborando com as proposições da Cepal, a Unesco apresenta como resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século

³⁰ Nos anos 1990, tivemos a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo principal era “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado” (INEP, 2011b).

³¹ A CEPAL faz parte da Organização das Nações Unidas e foi criada para “monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável”. No Brasil, teve início com um acordo de colaboração entre a CEPAL e o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), em outubro de 1952, quando foi criado o Grupo Misto de Estudos CEPAL/BNDES, que se propunha a avaliar o ritmo de crescimento do país e traçar programas de desenvolvimento para um período de dez anos, bem como realizar cursos de capacitação técnica (CEPAL, 2015).

XXI, o Relatório Delors (1998)³². O referido documento foi produzido entre 1993 e 1996, impresso no Brasil em 1998 e intitulado: “Educação, um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI” (DELORS, 1998). Possui como visão central a ideia de que a educação é um “trunfo” necessário para o desenvolvimento das pessoas e sociedades, caracterizada como uma “via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1998, p. 11).

Sendo assim, argumenta-se que em um mundo de incertezas e provisoriedade, as “motivações” que baseiam as políticas devem ser a construção de um “novo projeto para o século XXI”, em que os saberes escolares devem “se aproximar da vida real”. Deste modo, como indica o Relatório Delors (1998, p. 12), o caminho deve ser a “via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos, nações”. Os objetivos das políticas precisam ter como princípio o ensino equitativo, a educação ao longo da vida e a participação de todos, conciliando, então, competição e cooperação/solidariedade.

No que se refere ao ensino equitativo, a educação ao longo da vida torna-se a “resposta” às necessidades individuais dos sujeitos. Ela é cada vez mais compreendida, no dia a dia, como possibilidade de realização individual e inclusão social. Tolerância, pluralismo, diversidade, solidariedade, cooperação passam a ser palavras de ordem e soluções diante das adversidades, pois são o que tornariam os indivíduos “empregáveis” e, portanto, precisam estar presentes na vida das pessoas. Esse discurso, com o apelo democrático de ampliação da educação e democratização do acesso, legitima o mercado como importante ditador do que deve ser aprendido, enfatizando o próprio indivíduo como ponto de partida e de chegada de suas “conquistas”.

O Relatório Delors foi, indiscutivelmente, basal para a sustentação ideológica das políticas educacionais brasileiras das décadas de 1990 e 2000. Com ele, e acompanhando a tendência mundial, se difundiu um “novo”³³ modelo de

³² O Relatório Delors tem esse nome porque foi coordenado por Jacques Delors, político europeu de nacionalidade francesa e que foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

³³ Vale ressaltar que ao nosso entender e de autores como Frigotto (1998), Ramos (2002) e Silva (2008), o conceito de competência, apresentado atualmente, não expressa algo de novo para a educação escolar brasileira, mas, apenas, apresenta-se como uma (re)configuração da Pedagogia dos Objetivos, fundamentada no behaviorismo. De acordo com o behaviorismo, toda aprendizagem

competências. De acordo com este, o ensino deveria se adequar, permanentemente, às exigências do mundo do trabalho, seguindo, portanto, a flexibilização do trabalhador. Empregados ou desempregados, todos precisam ter, como elemento central de suas vidas, a qualificação. Conforme Manfredi (1999, p. 19):

No Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística), desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho. [...] No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la menos como “estoque de conhecimentos/habilidades”, mas, sobretudo como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

O “novo trabalhador” deve ser permanentemente formado e qualificado para desenvolver *suas* capacidades. O trabalho organiza-se valorizando qualidades e/ou qualificações individuais, tais como: iniciativa, criatividade, capacidade de adaptação, flexibilidade, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado.

Neste cenário, ganham força os pilares da educação propostos por Delors — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — (DELORS, 1998) que se associam diretamente às transformações no mundo produtivo e político em que se tem, ou que se deseja ter: flexibilização da produção, reestruturação das ocupações, mais integração de setores de produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, suposta valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2002).

Em 2002, a Unesco publicou um documento, assinado pelo então diretor-geral Koichiro Matsuura (MATSUURA, 2002), que apresenta os objetivos e preocupações referentes ao papel da educação na redução da pobreza. Essa publicação, de alguma maneira, complementa as concepções apresentadas no Relatório Delors (DELORS, 1998), vinculando uma linguagem que dissemina

princípios de uma concepção de mundo, de educação e de trabalho que (con)formam a construção de um novo senso comum. Segundo Matsuura,

a falta de oportunidades educacionais e as grandes disparidades no acesso à educação de qualidade razoável, em muitas partes do mundo, constituem não somente uma vergonha moral como *uma das mais importantes causas da alienação social, conflito civil, pobreza e sofrimento humano*. (MATSUURA, 2002, p. 53, grifo nosso)

Nesse sentido, a ausência de “oportunidades educacionais” é que seriam as responsáveis pelas desigualdades sociais, uma vez que o conceito de educação empregado refere-se à adaptação dos indivíduos à sociedade. Afirma-se que a educação seria capaz de eliminar disparidades e diversidades, tendo como elemento central a promoção de mudanças individuais. Por essa razão,

a Unesco acredita que é vital promover o desenvolvimento de um conceito integrado de educação que permita aos indivíduos adaptar-se a um ambiente social, econômico e cultural em rápida transformação e continuar a aprender ao longo da vida. Não basta mais aprender a ler, escrever e contar. É preciso aprender também a ser, a fazer, a aprender e a viver em comunidade. (MATSUURA, 2002, p. 20)

Nesta direção, reafirma-se o ideário da Pedagogia das Competências nas dimensões psicológica, socioeconômica e ético-política (RAMOS, 2002) pelos objetivos comportamentais das competências: pensar, sentir e agir. À vista disso, o Movimento Educação Para Todos

diz respeito *aos direitos de cada pessoa de desenvolver suas potencialidades e viver uma vida humana plena, em sociedade. Viver em paz um com o outro constitui uma parte integral desta visão. E aprender a viver em paz com os demais representa uma parte indispensável de qualquer tipo de educação*. (MATSUURA, 2002, p. 70, grifo nosso)

A luta de classes é tomada por uma relação de hegemonia em que as crenças e valores do capital se enraízam no senso comum, que orienta o pensamento e as ações das grandes massas. Coutinho (2010) denomina esse momento histórico de “hegemonia da pequena política”, em que “a política deixa de ser pensada como arena de luta por diferentes propostas de sociedade e passa, portanto, a ser vista como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administradores do existente” (COUTINHO, 2010, p. 32).

A educação pública em geral e em especial a educação escolar básica torna-se essencial tanto para a (con)formação dos indivíduos para o emprego como para o consentimento de que o modo de produção capitalista e suas formas de exploração seriam naturais, cabendo, portanto, a cada um a função de amenizar suas consequências para o próprio bem. Diante disso, para a Unesco não basta mais que os sujeitos “adquiram” saberes ligados à leitura ou ao uso dos números, pois:

[...] o que vem a ser a capacidade de leitura nos dias de hoje, se ela não desenvolver nossa capacidade de nos comunicarmos, de modo a que, ao abrirmos a participação local, nacional ou global para todas as pessoas, a nossa liberdade pessoal não seja expandida? Que importa hoje uma aptidão mínima para lidar com números, se ela não estimula nossa capacidade de analisar e organizar dados relativos às muitas dimensões de nossas vidas, nem aprimora nossa capacidade de participar da sociedade do conhecimento? É claro que a alfabetização e a familiaridade com números constituem ações de natureza não meramente técnica, mas também social, vitalmente associadas a nossa capacidade de liberdade pessoal e ação social.

E o que as habilidades mínimas vitais significam hoje, se elas não abrangem tanto o desejo como a capacidade de viver juntos, em paz? A expressão “habilidades mínimas essenciais” tem de incluir as capacidades de mesclar-se com os outros, de cooperar, participar, empreender ações conjuntas e conquistar tanto a confiança mútua como a autoconfiança. (MATSUURA, 2002, p. 69-70)

Matsuura (2002) explicita que o capital não dispensa a escola, pelo contrário, expande o número de matrículas e aumenta a obrigatoriedade da Educação Básica, mas esse suposto direito à escola insere-se em uma concepção burguesa hegemônica de mundo, de sociabilidade e de formação baseada na perspectiva de adaptação. Entretanto, se oferece ao trabalhador um conhecimento suficiente para que a produtividade não entre em risco, evidenciando atributos, características e “jeitos de ser” esperadas desses indivíduos, e diminuindo cada vez mais a possibilidade de acesso a conhecimentos que expliquem as determinações históricas que produzem a exploração e as relações capitalistas (EVANGELISTA, 2015).

Neste cenário, afirma-se que a noção de competência contribui para uma elaboração ideológica que explica o social do ponto de vista individual, cabendo a cada um responsabilizar-se pelo projeto pessoal. O enfoque é dado à capacidade humana individual. Associa-se desenvolvimento econômico à educação e, portanto, relaciona-se o “atraso nacional” à ausência de educação formal da população. O Relatório Delors (DELORS, 1998) orienta justamente o investimento no indivíduo, através da indicação para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos,

atitudes, valores, que, para eles³⁴, formaria um sujeito “diferenciado” e, com isso, se teria o desenvolvimento do país.

Nesse período, temos um aumento significativo de ONGs com foco nas “camadas mais pobres” e na educação. Sob o argumento de que o Estado é ineficiente e incapaz de prover as políticas, a medida adotada é administrar a pobreza e a intensificação da polarização entre os países (com ênfase nos âmbitos social, cultural e institucional) pelas parcerias com essas organizações não governamentais (que não são públicas, mas também não teriam o enfoque do lucro privado) (NEVES, 2010).

Ressaltamos, pois, como Frigotto (1998) e Motta (2007), que a promessa de educação nesse período se associa ao reconhecimento de que a escola pública deveria formar para um possível (e provável) desemprego. Para tanto, há a garantia pelo Estado (especialmente através de parcerias com organizações sociais) de um mínimo de escolaridade ou subsídio para tal. Deste modo, “a educação e a qualificação transitam, assim, da política pública para a assistência ou filantropia, ou como situa o BM, uma estratégia de alívio à pobreza” (LEHER apud FRIGOTTO, 1998, p. 15)³⁵.

As ideologias que fundamentam os discursos mostram-se eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o senso comum. Ainda hoje ouvimos com frequência nas ruas a máxima de que o desemprego ou o subemprego existem por culpa do sujeito não ter estudado ou aproveitado as oportunidades que lhe foram dadas. A lógica empregada nesse tipo de pensamento, que permeia o senso comum, evidencia concepções dominantes historicamente e que são carregadas de pressupostos dos valores que dominam a sociedade de classes.

³⁴ Destacamos que a Teoria do Capital Humano tem como um de seus pressupostos a integração entre a educação escolar e o mundo do emprego, em que se “promete” uma pretensa ascensão e mobilidade social via esforço e escolaridade do sujeito. Na Pedagogia das Competências, a educação é para “formar o indivíduo para a empregabilidade”, ou seja, uma educação flexível, adaptável a instabilidade, imprevisibilidades e incertezas “da vida”.

³⁵ No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, é evidenciado que o principal bem “dos pobres” é a educação e o trabalho: “O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos. [...] É óbvio que se as crianças pobres receberem instrução terão muito mais chances de deixar de ser pobres. [...] qualquer pobre em boas condições físicas pode contar com seu trabalho. [...] Como arma na luta contra a pobreza, porém, a instrução faz muito mais do que aumentar a produtividade da mão-de-obra. A mortalidade infantil abaixo dos 5 anos decai 9% para cada ano de instrução que a mãe recebeu. Excluindo-se outros fatores, as crianças cujas mães são mais instruídas tendem a ser mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85).

Ilustração 2 - Escola e consumo



Fonte: BECK, 2015, p. 54.

Ilustração 3 - Mercado de trabalho e mercado de compras



Fonte: Beck, 2015, p. 54.

Frigotto (1998, 2009) explica-nos que a noção de “Capital Humano” se afirma na literatura econômica nos anos 1950, quando se pretendeu explicar:

Por que o modelo de desenvolvimento capitalista de produção e consumo de massa não se generalizou? Como justificar os profundos desníveis em termos do crescimento do PIB [Produto Interno Bruto], as abismais diferenças de renda per capita entre nações, particularmente entre o Hemisfério Norte e o Hemisfério Sul, entre diferentes grupos sociais e entre os indivíduos? O investimento em “capital humano” passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. (FRIGOTTO, 1998, p. 37)

Nas décadas de 1960 e 1970, a Teoria do Capital Humano ganha força no campo educacional e, inclusive, usada como diretriz das políticas educacionais brasileiras orientadas pelos organismos internacionais³⁶. Como o foco do sucesso e fracasso das nações e dos sujeitos é responsabilidade individual, essa Teoria continua embasando, com novos “nomes”, a lógica que a direciona: “a propriedade

³⁶ Saviani (1988) argumenta que as reformas educacionais brasileiras de 1968 e de 1971, estruturadas com parâmetros economicistas e tecnicista, se inspiram na lógica da Teoria do Capital Humano.

privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos — sua força de trabalho” (FRIGOTTO, 2009, p. 67). Com isso, a Teoria do Capital Humano é mais uma concepção que possibilita a manutenção dos interesses da classe dominante, contribuindo para, no neoliberalismo, justificar a desigualdade.

Nos anos 1990, a Teoria do Capital Humano e a Pedagogia das Competências embasaram a redefinição pedagógica das políticas educacionais brasileiras, uma vez que ambos os conceitos têm como premissa o fato de o sujeito, individualmente, ser o responsável pelo que se chama de sucesso ou fracasso³⁷. No plano pedagógico a Pedagogia das Competências organiza e legitima uma educação centrada em situações concretas e específicas definidas pelo presente estágio de racionalidade técnico-científica da produção. Essa (con)formação deve ocorrer o mais cedo possível, disputando-se o indivíduo desde que nasce. Portanto, aquilo que se manifesta como direito (por exemplo, o “direito à educação”) é apropriado sob a centralidade das particularidades e das competências individuais. A escola pública é associada à função de “salvar a criança”, mas sob a lógica do capital, tornando-a sujeito produtivo.

Compreendida como um atributo subjetivo, a Pedagogia das Competências é utilizada como mais uma forma de domínio ideológico do trabalhador, focando os processos educacionais no próprio indivíduo, em seu projeto pessoal e em sua personalidade, evidenciando um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para a sua sobrevivência (RAMOS, 2001). Porém, segundo Konder (2001, p. 20),

o homem não é um produto do meio, nem é o resultado das lições que lhe são ministradas em casa ou na escola. Para compreender o ser humano em sua atividade é imprescindível entender em que condições materiais ele está agindo, quais são as questões concretas a que ele está respondendo; mas não basta conhecer o condicionamento objetivo da sua ação é preciso entender o sentido das suas iniciativas, o movimento subjetivo que ele realiza. Uma vez realizado esse movimento, ele pode ser compreendido em seu sentido histórico, um sentido que nunca é inteiramente predeterminado.

³⁷ Ressaltamos que sob a Teoria do Capital Humano, o Estado assumia a responsabilidade da oferta e do “cálculo de mão de obra”, em razão da ideologia desenvolvimentista. Por isto, tem-se, com ela, a “educação para o emprego”. No neoliberalismo, é o indivíduo e menos o Estado, especialmente na projeção de empregos. Neste caso, tem-se a “educação para a empregabilidade”.

Em Gramsci (2013, p. 406),

É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”.

Diante do exposto, com Gramsci, compreendemos que a consciência não é algo individual, mas construída socialmente. Portanto, não é possível pensarmos a educação fora do contexto social, pois esta é produzida na relação homem-natureza-homem.

O que queremos enfatizar é a lógica que subsidia as propostas governamentais, a partir de FHC, para a educação nacional. Sob o argumento da necessidade de uma “educação para a cidadania” se incorporam os princípios gerais do neoliberalismo, que, a partir da imagem de um indivíduo abstrato, desvinculado das relações de classe, querem crer ser possível ter uma sociedade harmoniosa, “verdadeiramente cidadã”. Existem contradições internas às próprias concepções presentes nas escolas, ou seja, existem concepções que estão em disputa, mas uma delas tende a se tornar hegemônica e a orientar as propostas. Com isso, do ponto de vista hegemônico do capital, é necessário que a educação formal contribua com tal projeto societário a partir de: a) ênfase no individualismo; b) construção do sentimento de culpa pela existência da exclusão e carências sociais do ponto de vista individual, ou seja, os próprios “excluídos” (por falta de mérito ou ausência de atributos naturais positivos) são sujeitos da sua exclusão à medida que não se empenharam o suficiente; c) valorização do “novo” e descontínuo relacionado à capacidade de adaptação dos indivíduos; d) “sucesso” econômico como único determinante para as condições da felicidade.

Esses elementos constitutivos apresentados reafirmam o destaque nos embates que envolvem o campo educacional para o qual o neoliberalismo tem catalisado elementos de seu projeto. Como afirma Laval (2004, p. 11-12), “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado”. Entretanto, a expansão de vagas, especialmente do

Ensino Fundamental iniciado nos governos de FHC³⁸, foi também uma forma de possibilitar e legitimar os objetivos administrativos, políticos e ético-políticos do governo. Como afirma Algebaile (2009, p. 83),

No que diz respeito às relações políticas internas mais amplas, a “questão educacional” constituía uma via de entrada importante na esfera da sociedade civil: a legitimidade do tema permitia ao governo atuar mais confortavelmente na disputa e na orientação da “opinião pública”, aumentando seu peso na definição dos pontos de pauta do debate social, na difusão de parâmetros do debate e em sua delimitação, facilitando o desmonte de consensos instituídos em torno de noções de direitos e a desorganização de ações e forças que se punham em sentido contrário.

Tendo como base o senso comum, disseminou-se a ideia de que a eficiência do ensino dependia exclusivamente de uma mudança na administração pública, da escola e do professor. Com isso, abriu-se caminho para a (con)formação de que a reforma educacional era a expressão de uma “vontade nacional”, da nação.

Ao se enfatizar, no primeiro governo Lula, o desenvolvimento social voltado ao consumo, coloca-se em pauta a educação como forma de inclusão social. Para tanto, pretende-se integrar política social e política econômica através da soma de recursos financeiros, políticos, culturais, materiais e organizacionais disponíveis na sociedade, com o objetivo principal de firmar o “compromisso do Governo Lula com a inclusão social mediante a criação de condições que garantam igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, no contexto de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2003a, p. 63).

Nesse caso, com o princípio de que a inclusão social independe da origem de classe dos sujeitos, estrutura-se uma política educacional voltada à formação de capital social e humano, tendo como desafio “ampliar o nível e qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação” (BRASIL, 2003a, p. 78). Os principais programas indicados no Plano Plurianual (BRASIL, 2003a) são: a) Brasil Alfabetizado (iniciado em 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos); b) Brasil Escolarizado (pretende ampliar e garantir uma Educação Básica da educação infantil ao final do ensino médio); c) Educação na Primeira Infância (pretende ampliar ações que possibilitem crianças de zero a três anos ao acesso ao atendimento pedagógico e nutricional); d) Democratizando o

³⁸ Falleiros e Neves (2015) discutem as mudanças na natureza da Educação Básica no período que denominam de primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via (1995 a 2006), apresentando aspectos quantitativos e qualitativos desse processo.

acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Universitária (visa expandir vagas na educação profissional e superior e melhorar a qualidade dessa oferta no país); e) Universidade do Século XXI (uma preparação para a Reforma Universitária, Lei nº 7.200/2006); f) Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação (presta assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para a concepção e prática de um plano de formação de professores e valorização do magistério em parceria entre os estados, Distrito Federal, municípios e instituições governamentais e não governamentais afins e instituições federais de ensino superior).

Essas ações indicadas no Plano Plurianual (BRASIL, 2003a) anunciaram os encaminhamentos do governo, especialmente no que se refere às parcerias e a uma suposta impressão de igualdade, à medida que ao voltar suas ações para os segmentos populacionais mais pobres, ou historicamente considerados excluídos, reforçaram a concepção de que o “Estado é Sujeito”. A criação de programas é uma das formas de redefinir regras e conduzir a construção de um consenso em torno de uma cultura baseada na sedimentação da hegemonia burguesa. Por isso, ao tratarmos de políticas sociais na contemporaneidade falamos também, do mesmo modo, de políticas econômicas e de ideologia. Como afirma Poulantzas (2000, p. 90), “a lei no sentido moderno interveio não contra a violência de Estado, mas por um papel organizador, no seu próprio texto, do exercício da violência, considerando-se a resistência das massas populares”.

Nesse sentido, o que queremos demonstrar é como a escola pública é um espaço privilegiado para a (con)formação técnica e ético-política dos sujeitos, sendo também usada como política social e de atrelamento a outras (como o Bolsa Família, em que a criança precisa comprovadamente frequentar a escola para que a família tenha acesso ao benefício). Com isso, dissemina-se a base da concepção que passa a ser dominante: a ideia de que é necessária a formação de um homem que ao fazer “a sua parte” é também responsável pela amenização da pobreza e de que a educação deve ter como finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Vale ressaltar que, tal como nos governos FHC, os mandatos de Lula enquadram-se na articulação de interesses da burguesia com os organismos internacionais. Os valores basais apresentados partem do princípio que, sendo o capitalismo indiscutível e que todos são iguais perante a lei e a sociedade, cabe a cada pessoa aproveitar as oportunidades que a sociedade hoje oferece para “vencer na vida”.

A educação ganha ainda mais destaque nas políticas, como propõe o BM (apud MOTTA, 2007, p. 185), “os investimentos em educação podem transmitir mensagens culturais e construir a coesão social”. Essa perspectiva marca as políticas educacionais, especialmente, nos mandatos de Lula, pois o momento histórico exige uma redução dos “problemas sociais” pelo controle social (MOTTA, 2007). Deste modo, a Teoria do Capital Humano, do Capital Social e a Pedagogia das Competências subsidiam as políticas educacionais que preveem a ideia de equidade, informação e conhecimento como eixo do discurso que a sustentam, com o fim de se ter uma inclusão social por meio do consenso e da coesão social para a manutenção do capitalismo.

No segundo mandato de Lula, quando se focou no desenvolvimento econômico do país, a educação de qualidade torna-se mais um instrumento para o crescimento³⁹. Associada à política econômica, outras medidas foram encaminhadas como a constituição de um sistema de Educação Básica mais “eficiente”, inovação tecnológica e programas de governo com dependência do setor privado e empresas estatais (como o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – 1 e 2, e através das Parcerias Público-Privado). Portanto, a base do governo constitui-se por uma visão de Estado como regulador das atividades econômicas sem produzir bens e serviços diretamente, mas criando condições para o capital investir recursos financeiros e, dentro do possível, gerar emprego e renda à população. Nesse sentido, é colocada a ideia de um Estado complementar ao mercado e como “ente político-administrativo universal, acima dos interesses particulares das distintas classes sociais” (CASTELO BRANCO, 2009, p. 78).

O que observamos fortemente nos governos Lula é a focalização de ações sociais, com medidas de intervenção na “questão social” visando à promoção de uma suposta equidade social, via criação de oportunidades. No Plano Plurianual (2008-2011), referente às propostas para o segundo mandato do governo Lula, é evidenciada a estratégia de desenvolvimento para o país, em que as prioridades são:

³⁹ De acordo com a mensagem presidencial do Plano Plurianual de 2008-2011, este responde aos desafios de: acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais. Para tanto, é organizado em três eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade (BRASIL, 2007b).

- 1) As políticas públicas voltadas para o crescimento e a promoção da distribuição de renda;
- 2) A elevação da qualidade da educação;
- 3) O aumento da produtividade e da competitividade;
- 4) A expansão do mercado de consumo de massa;
- 5) A utilização da diversidade dos recursos naturais de forma sustentável;
- 6) A melhoria da infra-estrutura, inclusive urbana (em particular nas regiões metropolitanas);
- 7) A redução das desigualdades regionais;
- 8) A segurança e o fortalecimento da democracia e da cidadania. (BRASIL, 2007b, p. 11)

Uma das ações para se atingir o objetivo de elevação da qualidade da educação foi, em 2007, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No que se refere à Educação Básica, são 24 formas de atuação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (Fundeb); Transporte escolar; Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb); Luz para todos; Piso salarial do magistério; Formação de professores; Biblioteca na escola; Educação profissional; Proinfância; Salas multifuncionais; Censo pela internet; Saúde nas escolas; Olhar Brasil; Mais educação; Educação especial; Guia de tecnologias; Coleção Educadores; Dinheiro na escola; Inclusão digital; Gosto de ler; Livre do analfabetismo; PDE Escola; Nova Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Provinha Brasil (BRASIL, 2007a). Conhecido como o PAC⁴⁰ da Educação, o PDE é, na realidade, um conjunto de ações⁴¹ de governo que tem como objetivo principal operacionalizar uma política de Estado, no caso o Plano Nacional da Educação (PNE)⁴², no que se refere à educação.

Vale destacar que uma série de outros decretos presidenciais em 2007 deram origem ao PDE: nº 6.093/2007 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil

⁴⁰ O PAC, Decreto nº 6.025, foi criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula, e tem como objetivo principal estimular o crescimento da economia brasileira. “Articula projetos de infraestrutura públicos e privados e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia” (BRASIL, 2015b).

⁴¹ Saviani (2007b, p. 1.239) esclarece que o PDE “se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente”.

⁴² O PNE (Lei nº 10.172), de 2001, foi alvo entre aqueles que sustentaram disputa de dois projetos de sociedade. O primeiro, encaminhado ao Congresso Nacional, em 1998, por entidades da sociedade civil, sobretudo por sindicatos de profissionais da educação. Dias depois, esse mesmo encaminhamento foi seguido pelo projeto elaborado pelo MEC. No encaminhamento despachado apresentado pelo MEC, não havia uma previsão de aumento dos gastos governamentais com a educação, mas sim uma racionalização no uso dos recursos existentes.

Alfabetizado); nº 6.094/2007 (dispõe sobre a execução do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); nº 6.095/2007 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifet) e nº 6.096/2007 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni). Além disso, tivemos, alguns meses após a implantação do PDE, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que “regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB” (BRASIL, 2007d), possibilitando o estabelecimento de relações entre o Ideb, o investimento em avaliações externas e a definição de um piso salarial do magistério. Para materializar seus objetivos, o PDE é composto por um conjunto de quarenta programas e ações e medidas colocadas em prática por meio de convênios entre a União, municípios e estados, firmados com os gestores que assinaram o Compromisso Todos pela Educação (TPE). Aqueles que aderiram ao Compromisso precisariam adotar medidas para viabilizar o cumprimento de metas de melhoria de qualidade estabelecidas pelo Ideb.

Como mais um instrumento de validação e acompanhamento da qualidade do ensino brasileiro, em 2007 o governo brasileiro criou o Ideb, indicador que tem como objetivo verificar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao TPE. A ideia é que o Ideb averigue se os alunos da Educação Básica estão chegando à meta estipulada (o objetivo é que se chegue à média de 6,0, em 2021).

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica]. (INEP, 2011a)

Sendo o eixo das ações do PDE os resultados do Ideb, estes é que, em última instância, determinariam a distribuição dos recursos, dando embasamento quantitativo à lógica que orienta a proposta: uma “pedagogia dos resultados”, da “qualidade total”. Como afirma Saviani (2007b), o governo se equipa com instrumentos de avaliação levando, com isso, a que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. Além disso, a fim de que se

perceba a “satisfação dos clientes”, há um convite “a todos” para que se envolvam e participem voluntária e espontaneamente da tarefa de melhorar a educação do país.

Nessa direção, ressaltamos o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007e) que, segundo Martins (2008, p. 4), foi criado

por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação.

As implicações do TPE orientam a formação do novo cidadão trabalhador, mediante estratégias de convencimento que levam os sujeitos a acreditarem que a política é um processo de construção coletiva, no qual todos os participantes intervêm em igualdade de condições. O TPE e o próprio PDE são expressões desta lógica como políticas definidas pelo setor empresarial e colocadas como se todos tivessem participado de sua construção e fossem responsabilizados pelos seus resultados.

Outro ponto de destaque do TPE apresentado por Martins (2008) se refere ao financiamento do programa, o que corrobora com a proposta, indicada no Plano Plurianual do primeiro governo Lula (BRASIL, 2003a), de parcerias para a construção de consensos sociais.

A sustentação financeira foi montada a partir de captação de recursos privados. Os doadores são apresentados como “patrocinadores” da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse. Ao todo, a organização conta com dez patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. (MARTINS, 2008, p. 7)

No início dos anos 2000, a OCDE criou um programa direcionado ao Brasil (Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras), mas somente em 2007 houve um fortalecimento da “cooperação entre a OCDE e o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul” (BRASIL, [2013?]).

Essa cooperação entre a OCDE e o Brasil ocorreu com uma avaliação, publicada em 2005 por intermédio da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de que

o país está colhendo os benefícios da consolidação macroeconômica, apoiada por uma condução prudente das políticas públicas. Houve muitos avanços na consolidação fiscal e a política monetária continua a ser conduzida prospectivamente. [...] A recuperação econômica encontra-se agora firmemente estabelecida, mas a consolidação da estabilidade macroeconômica permanece essencial, juntamente com o aprofundamento das reformas estruturais, para assegurar que essas perspectivas positivas prenciem um círculo virtuoso de aumento da confiança e de crescimento estável e eqüitativo. (OECD, 2005, p. 11)

Ressaltamos que a OCDE é um organismo que media ações e realiza intervenções a fim de organizar um mercado de bens e serviços em países membros e colaboradores, como é o caso do Brasil. Sendo um colaborador, o país pode atuar somente de forma seletiva nos comitês e grupos de trabalho. Apesar de não ser membro-pleno da OCDE, o Brasil participa de atividades relacionadas à educação, inclusive por meio de órgãos governamentais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de outros organismos internacionais (como BM, FMI e Unesco).

Por essa razão, ao anunciar que é preciso que o país assegure o crescimento de modo equitativo e estável, a OCDE indica também a necessidade de reformas, visando especialmente as “despesas públicas” na área social, mas em programas “considerados mais eficientes e favoráveis ao acúmulo de capital humano” (OECD, 2005, p. 37). Com isso, a educação é concebida como forma de universalização da equidade, em que o acesso ao sistema cabe ao governo e seus “parceiros” garantir, mas a permanência dos alunos no sistema é responsabilidade dos indivíduos. Afirma-se que

a capacidade dos indivíduos e dos países em se beneficiar dessa economia do conhecimento emergente depende, em grande parte, do seu capital humano – sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. Disso resulta que o Governo está cada vez mais envolvido no aumento dos níveis do capital humano. Uma das mais importantes maneiras pelas quais o Governo pode fazer isto é através da educação e da formação, que hoje são vistos como fatores dos mais importantes, na contribuição para o crescimento econômico. (OCDE, 2007, p. 6)

O que a OCDE indica é também a necessidade de se rever a qualidade da educação, afirmando que, “em muitos casos, as políticas têm sido centradas na melhoria do acesso aos serviços, e não em sua qualidade” (OECD, 2005, p. 220).

No futuro, então, o aumento do suprimento de capital humano se baseará menos na expansão da quantidade da educação e mais na melhoria da

qualidade da aprendizagem. Para as sociedades, isso *significará ajudar um número maior de pessoas a desenvolver seu completo potencial de talentos e habilidades durante a totalidade de suas vidas.* (OCDE, 2007, p. 6, grifo nosso)

Nessa mesma direção, o PPA 2008-2011 (BRASIL, 2007b) afirma que com o PDE (BRASIL, 2007a) pretende-se construir um novo tempo, “capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar” (BRASIL, 2007b, p. 7). Com isso, temos um conjunto de argumentos que visam justificar a legitimidade de uma reforma educacional a partir da ideologia dominante que, como afirma Chauí (apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) “se faz, sobretudo, pelo que silencia”.

É esse silêncio que analisamos nessa tese, buscando compreender os sentidos da formação humana, desde a Educação Infantil, subjacentes nas políticas públicas decorrentes da necessidade do capital, mediado pelo Estado, em manter a sua hegemonia.

Os textos oficiais e as políticas de governo precisam ser compreendidos e contextualizados em virtude das dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais, entre outras, da sociedade. Não podem ser associadas, simplesmente, por exemplo, às diretrizes de organismos internacionais aplicadas passivamente, como um receituário. É necessário compreendê-las no contexto histórico, econômico e político em que se inserem, a correlação de forças no interior do governo e deste com as classes e frações de classes sociais. Como afirma Leher (2010, p. 372),

Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação.

Por isso, diante da limitação de uma abordagem focada apenas nas relações amplas que envolvem a política educacional, procuramos investigar uma forma de abordagem que, de acordo com a perspectiva dialética materialista histórica, apreenda a relação entre as determinações globais da sociedade e as particularidades históricas do contexto no qual as políticas são implementadas (FRIGOTTO, 2000).

Ilustração 4 - Apreensão totalizante da realidade



Fonte: Beck, 2015, p. 52.

No próximo capítulo, analisaremos o contexto histórico, as concepções e os interesses que levam a Educação Infantil a ser utilizada como meio de redenção dos problemas sociais, via espaço de inclusão social pelo “investimento” nas crianças.

2 SENTIDOS E PROPOSIÇÕES DA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção; portanto todo o conjunto das relações sociais.

Marx e Engels

A explicitação das contradições geradas pelo capitalismo demanda um olhar atento para as políticas públicas educacionais, além dos discursos, mas pela compreensão de que a educação escolar, sob a lógica burguesa, é um dos principais meios de difusão de um “novo jeito de ser cidadão”, visando criar uma “nova consciência”, uma “nova sensibilidade social”. O principal objetivo da educação passa a ser, como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2004, p. 50), o “combate aos que oferecem riscos à sociedade: os excluídos, os pobres e outras denominações tão arditamente construídas para aqueles que ameaçam os interesses capitalistas em presença”.

Nessas circunstâncias, a ampliação da obrigatoriedade escolar na legislação brasileira precisa ser analisada para além das empirias imediatas, do relativismo, mas pelo entendimento dos fatos sociais como fatos históricos pela compreensão do conhecimento como percurso (THOMPSON, 1998).

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar o contexto histórico de bricolagem de ideias, concepções e interesses que levam a Educação Infantil a ser utilizada como meio de redenção dos problemas sociais, via espaço de inclusão social pelo “investimento” nas crianças.

2.1 Amenização e controle da desigualdade via política de Educação Infantil

A Educação Infantil hoje se insere no que se chama de políticas públicas para a infância,⁴³ portanto, independe da troca de governo para continuar a existir, uma vez que, como afirma a Constituição Federal de 1988, é um direito subjetivo da criança (BRASIL, 1988). Ao mesmo tempo, as políticas públicas não podem ser consideradas naturais, pois correspondem a um processo de luta de classes para que existam. Essas políticas têm sido uma forma de consolidação do capitalismo pela hegemonia burguesa, que determina o padrão e o nível de proteção social que o Estado deve assumir. Como afirma Höfling (2001) a política pública é

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Nesse contexto, é preciso apreendermos os sentidos dados à própria Educação Infantil, inseridos na discussão das ações referentes às políticas públicas e sociais. Assim, compreendê-las implica considerar a organização da economia mundial e nacional e o peso das políticas sociais no sentido de assegurar um suporte à ordem sociopolítica. Essa disposição, alcançada por meio do controle das políticas sociais, tem respaldo das instituições fora do Estado, dentre elas, as organizações internacionais que, além de consolidar pesquisas e consensos, apoiam políticas e programas. Logo, as políticas sociais são uma forma de interferência do Estado visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001), sempre negociadas na correlação de forças.

Nos anos 1990, de acordo com Pasqualini (2006), o discurso evocado parte do pressuposto que a marginalização e a pobreza podem ser superados por meio da equalização das oportunidades educacionais. Recuperam-se as propostas que

⁴³ Sob esse mesmo argumento, em dezembro de 2010, foi aprovado o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) que é uma carta de compromisso do país propondo metas de 2011 até 2022. A RNPI foi a entidade responsável pela elaboração do Plano e parte do pressuposto de que os primeiros seis anos de vida são determinantes para o desenvolvimento da criança “devido à formação de suas estruturas física, cognitiva e sócio-emocional”. Na mesma direção, a SAE criou, em parceria com o PNUD, uma proposta de indicadores de resultado (indicadores finalísticos), para monitorar os princípios, as diretrizes, os objetivos e as metas do PNPI (BRASIL, 2015a).

visam uma Educação Infantil como meio de compensar as “carências”, mas, ao mesmo tempo, que ajude (de alguma forma “prepare”) as crianças para o Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, como afirma Arce (2001, p. 254),

o receituário neoliberal incentiva a desativação dos programas sociais públicos e o Estado deve-se ater somente a programas de auxílio à pobreza [...] a educação é eleita a chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol.

A visão do atendimento às crianças, em creches e pré-escolas, como “investimento”, interferiu diretamente no então posicionamento do Brasil em relação à Educação Infantil. Essa etapa da educação ajuda na construção de uma nova sociabilidade para o capital? Quais os impactos desse atendimento para as crianças e sociedade? Como aponta Abreu (2004)⁴⁴,

alguns estudos desenvolvidos no Brasil e no mundo — pelo Unicef, Unesco, Banco Mundial e Ipea [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada] — sobre o impacto de ações dirigidas à primeira infância trazem indicações significativas quanto à relevância dos investimentos realizados na educação, saúde e ambiente social da criança pequena, por exemplo:

- aumento do número médio de anos de estudos / escolaridade / nível de instrução, da qualidade do emprego, do nível de renda, da produtividade e da saúde dos futuros adultos e de suas famílias;
- redução dos índices de fracasso escolar (repetência), de fertilidade, de pobreza, de criminalidade, de delinqüência e de pessoas assistidas pelo serviço social.

São as razões de ordem econômica e social as que mais têm pesado na expansão da demanda por Educação Infantil e no seu atendimento por parte do Poder Público. Como indica o BM (2002, p. 15), “quando se considera a educação como um investimento no capital humano, é interessante estimar os retornos a este investimento”, e ainda,

[...] se a educação é vista como um importante investimento no capital humano, a maior produtividade da pessoa que recebe a educação é refletida em ganhos mais altos no mercado de trabalho. O objetivo é poder traduzir os benefícios da educação pré-escolar em uma expectativa de renda futura para a criança. Com este fim, são selecionados três tipos de benefícios da pré-escola: o impacto sobre o nível de escolaridade atingido, o impacto sobre a repetência e o impacto direto da educação pré-escolar sobre o nível de renda. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 15)

⁴⁴ De acordo com o documento em referência, Mariza Abreu é consultora legislativa da Área XV em Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Câmara dos Deputados.

Entretanto, embora se ressalte a necessidade de investimentos na ampliação da Educação Infantil, há uma significativa ausência de financiamento, o que limita o atendimento.

O BM (2002) afirma que os serviços voltados às crianças menores de sete anos ainda são escassos no Brasil, pouco se investe financeiramente. Como “solução” incentiva intervenções informais e de baixo custo que visem ao desenvolvimento da primeira infância. Neste caso, dados os recursos insuficientes do governo é importante examinar os

sistemas informais alternativos e de sistemas de ONGs que podem ajudar a fortalecer, ou que podem até mesmo agir como substitutos para as creches e pré-escolas tradicionais. [...] De formato flexível e de administração mais barata que o jardim de infância formal, os programas informais podem trazer múltiplos benefícios. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 30-31)

Embora os representantes do BM afirmem que o custo-benefício de se investir em creche e pré-escola seja alto, não há muito incentivo para que isso ocorra. Como solução, apresentam uma proposta alternativa: o fortalecimento de ações não públicas como política para a área. Um dos desdobramentos dessa concepção é o fortalecimento da visão assistencialista e precarizada na Educação Infantil⁴⁵. Essa proposição do BM é a concretude de um dos posicionamentos dos organismos internacionais para a educação brasileira. De acordo com Rosemberg (2002, p. 28-29), até o início dos anos 2000,

[...] as políticas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. No Brasil [...] a partir dos anos 1970, essa influência proveio, especialmente da Unesco e do Unicef; a partir dos anos de 1990: a maior influência provém do BM.

Essa influência dos organismos internacionais na educação brasileira e, especificamente na Educação Infantil, ocorre de forma negociada, mas em uma relação de subalternidade. Assim, podemos concluir que a partir dos anos 2000 as políticas para as crianças são ajustadas especialmente com o Unicef, a Unesco, o BM, a ONU, a OCDE, o que pode ser comprovado nos documentos produzidos pelo MEC, cujas referências e “parcerias” são predominantemente estabelecidas com

⁴⁵ Vale ressaltar que com a obrigatoriedade da pré-escola (Lei n.º 12.796/2013, oriunda da Emenda Constitucional n.º 59/2009), o discurso do investimento do dinheiro público na iniciativa privada ocorre pelo viés da qualidade e voltado, especialmente, para as creches (BRASIL, 2009d).

esses organismos e seus representantes. Nesse contexto, sob o argumento de que houve uma expansão de matrículas e acesso das crianças a instituições voltadas para essa faixa etária, consolidam-se as indicações dos organismos internacionais acerca da necessidade de se “administrar a pobreza” desde a infância, sendo a escola pública (não necessariamente estatal) o melhor local para esse controle.

É importante destacarmos que a consolidação de instituições de Educação Infantil relaciona-se diretamente à necessidade do capitalismo de submeter às crianças, desde praticamente o nascimento, uma rotina “de trabalho”, uma vez que se impõe às famílias uma divisão social do trabalho⁴⁶, modos de exploração e controle da propriedade cada vez mais desumanos e exploradores. Deste modo, o aumento no número de matrículas na Educação Infantil e na Educação Básica⁴⁷, como um todo, precisa ser refletido à luz do fetichismo da democratização do ensino, afinal, o movimento dialético da história não é simples oposição entre passado e presente, como afirma Kuhlmann Junior (1998, p. 184),

[...] a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento.

Nos anos 2000, em Dakar, foi realizada uma conferência mundial (denominada Educação para Todos) cujo lema principal foi a “luta pela universalização da Educação Básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania” (UNESCO, 2001, p. 5). Nesta ocasião (reafirmando os compromissos traçados em Jontien nos anos 1990, p. 14) enfocava-se a necessidade de que a educação começasse na primeira infância, pois “ela dá oportunidades para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória”. Portanto,

⁴⁶ Como afirma Marx (2007, p. 64-65), “no interior da divisão do trabalho, surge uma divisão na vida de cada indivíduo, na medida em que há uma diferença entre a sua vida pessoal e a sua vida enquanto subsumida a um ramo qualquer do trabalho e às condições a ele correspondentes”, ou seja, “sua personalidade é condicionada e determinada por relações de classe bem definidas; e a diferença torna-se evidente apenas na oposição a uma outra classe e, para os próprios indivíduos, somente quando entram em bancarrota”.

⁴⁷ De acordo com Falleiros e Neves (2015), o número de matrículas da Educação Básica em 1995 era de 43.792.793 alunos. “Esse número se elevou para 55.942.047, em 2006, um incremento de 27,7% (BRASIL, MEC/Inep, 1995b; 1996e; 2006d)” (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 106).

a Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Utilizando tanto abordagens formais quanto informais, ela deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos. (UNESCO, 2001, p. 16)

Como contraponto, destacamos, assim como afirmam Shiroma e Evangelista (2003), a ideia de preparar as próximas gerações para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado também está presente no Relatório Delors (1998)⁴⁸. Esses elementos nos levam a afirmar que o “empenho” e as convergências dos governos às orientações dos organismos internacionais quanto ao atendimento escolar universal relaciona-se à necessidade de formação de um “novo cidadão”, ajustado à realidade atual e portador de ideias condizentes com os interesses do capital nos novos tempos. Essa afirmação é também reelaborada no “Todos pela Educação”, movimento criado nos anos 2000 (formalizado em 2006, com a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau, e apoio do Preal) para propor compromissos concretos para a educação. No entanto, como afirmam Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 245), há um novo elemento que diferencia esse movimento das iniciativas existentes nos anos 1990, sendo

[...] a disseminação por parte dos propositores de políticas de estratégias que envolvam os sujeitos como mais eficientes na produção de mudanças, difundindo ações e redes como mais democráticas e participativas e em oposição a relações hierárquicas de tomadas de decisão sobre as políticas.

Nessa direção, a escola pública com a lógica burguesa, em todos os seus níveis (inclusive da Educação Infantil), é tida pelos governos como espaços de inclusão social e difusão de pensamento, uma vez que é o principal meio de se “combater” o “risco” (nos seus vários níveis) que a desigualdade social pode causar e que, principalmente, ameaçariam os interesses capitalistas.

⁴⁸ O Relatório Delors é resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pela Unesco entre 1993 e 1996. O referido documento foi impresso no Brasil em 1998 e intitulado: “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. Tem como visão central a ideia de que a educação é um “trunfo” necessário para o desenvolvimento das pessoas e sociedades, caracterizada como uma “via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1998, p. 11). Como discutido no Capítulo 1 desta tese, o Relatório Delors (1998) foi basal para a sustentação ideológica das políticas educacionais brasileiras nas décadas de 1990 e 2000.

As instituições privadas e os organismos internacionais compõem esse cenário por meio de estímulos de construção de programas sociais e orientações, com consenso dos governos quanto às políticas. Nos anos 2000, há uma intensificação das políticas voltadas para a primeira infância, especialmente, após James Heckman⁴⁹ ganhar o Prêmio Nobel de Economia com um estudo que prova os impactos econômicos favoráveis do “investimento” nesta faixa etária. Segundo Heckman, crianças que frequentam creches e pré-escolas “apresentaram na idade adulta renda mais alta e probabilidades mais baixas de prisão, de gravidez precoce e de depender de programas de transferência de renda no estado futuro” (apud NERI, [2005], p. 2).

A expansão no número de matrículas e estudos sobre a Educação Infantil está associada à ação do capital em atuar em políticas específicas, com reformas microeconômicas. Com isso, como afirma Castelo Branco (2006, p. 21), a principal medida adotada é: “o aumento da eficiência dos gastos sociais, com a focalização e maior eficiência das políticas sociais, programas de transferência de renda com resultados no curto prazo”. E, ainda, “a desigualdade social e econômica atinge níveis tão altos que organismos multilaterais, responsáveis pela difusão do neoliberalismo como o FMI e o BM, são obrigados, por força dos fatos, a reconhecer que ela existe e até mais forte do que nunca” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 22). A Educação Infantil ganha centralidade, por ser compreendida pelo capital como necessária à formação de competências e “chave para a equidade”, visto que o acesso às “oportunidades” sociais depende também do nível educativo das pessoas. Assim, segundo Araújo (WEBER, 2009)⁵⁰, a Educação Infantil é importante

do ponto de vista de neurociência, porque o cérebro se forma muito cedo. Então, se a criança não recebe certos estímulos nessa fase em que se estabelecem certas conexões neuronais, ela dificilmente vai recuperar isso depois. Através de medições e imagens as mais modernas, fica claro que é difícil que essa criança atinja o mesmo nível de uma outra que foi submetida aos estímulos adequados. [...] Depois dos 4 anos, o sistema educacional não recupera mais. As diferenças que existem por educação da mãe ou

⁴⁹ James Heckman é professor da Universidade de Chicago e iniciou seus estudos sobre primeira infância nos anos 1960, por meio de um programa de educação com crianças e que envolveu também os seus pais. Segundo afirma, cada dólar investido no programa deu um retorno de nove dólares para a sociedade (WEBER, 2009).

⁵⁰ Aloísio Araújo é considerado o economista brasileiro com o maior número de publicações no exterior, e é professor e pesquisador da FGV.

faixa de renda não são mais reversíveis. O sistema escolar não reverte. (WEBER, 2009)⁵¹

O Gráfico 1 — que apresenta a taxa de retorno por dólar investido e idade — ilustra a afirmação de Araújo (WEBER, 2009) e ressalta a relevância da intensificação de programas voltados à primeira infância, com o argumento de que esses oferecem maior retorno econômico à sociedade.

Gráfico 1 - Taxa de retorno por dólar investido e idade



Fonte: Santos, Porto e Lerner, 2014, p. 8.

Há também a articulação de interesses do BM e de outros organismos internacionais, com a burguesia brasileira, para a Educação Infantil em que se compreende desenvolvimento como capacidade individual e pessoal de representar seu mundo, sua cultura, sua realidade, sob uma perspectiva individualista e a-histórica. Em documento do BM (2002) — cujo principal objetivo foi analisar o impacto do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), particularmente da pré-escola —, afirmou-se que nessa fase há uma “intervenção efetiva no desenvolvimento da primeira infância, especialmente para a melhoria da situação de grupos mais pobres da população” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. vii). Com isso, é evidenciada a relação entre investimento e educação, retomando os princípios da Teoria do Capital Humano⁵².

⁵¹ Recorte do jornal *O GLOBO*, com a entrevista completa, nos Anexos.

⁵² Sobre o tema ver Frigotto (1998, 2009).

Intervenções importantes no início da vida são vistas como pequenos investimentos que geram altos retornos no bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. As pesquisas também demonstram que as intervenções precoces são especialmente benéficas para crianças carentes. [...] 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, 2002, p. viii)

Na visão dos representantes do BM, a pré-escola funciona também como uma forma de controle social, uma vez que sua existência justifica-se a partir de quatro bases fundamentais:

(i) os pais podem não ter informação suficiente sobre os benefícios da pré-escola, (ii) a pré-escola *cria uma igualdade de oportunidades entre os cidadãos*, (iii) a pré-escola *aumenta a eficiência do sistema educacional e contribui para aumentar a produtividade do trabalho*, e (iv) outros fatores externos positivos, tais como melhoria na saúde e nutrição. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. xii, grifo nosso)

Alguns aspectos precisam ser ressaltados na concepção apresentada: a) propaga-se a ideia de que “famílias pobres” não são capazes de cuidar dos seus filhos e a solução para esse “problema” seria a pré-escola; b) a visão de que com a pré-escola as crianças pobres teriam a “chance” de superar a pobreza (equidade); c) a concepção de que a pré-escola seria capaz de oferecer bases de desenvolvimento a essas crianças, compensando, dessa forma, o déficit do lar e equilibrando as crianças “pobres” com as mais ricas. As afirmações do BM demonstram uma compreensão de pré-escola (e sua “funcionalidade”) muito ouvida e propagada pelo senso comum de que o ingresso na educação escolar seria o suficiente para que o indivíduo tivesse a oportunidade de sair da pobreza, de acordo com o seu esforço e rendimento. Com a “oportunidade” dada, advoga-se que cabe a cada um superar a sua “condição de pobreza”. Portanto,

as pré-escolas devem prioritariamente localizar-se em áreas onde há altas concentrações de pobreza [...] [pois] ao compensar déficits no lar, as intervenções de DPI [desenvolvimento da primeira infância] permitem que as crianças pobres entrem na escola com uma base de desenvolvimento mais em equilíbrio com a de seus colegas mais ricos, quebrando assim o *ciclo persistente de transferência de pobreza entre as gerações*. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 9, grifo nosso)

A visão assistencialista da pré-escola com a lógica burguesa fica evidente especialmente quando relacionada a uma diminuição da “pobreza” via construção de espaços de convívio ditos melhores que os com as suas famílias. Como ressaltam Costin, Banerji e Evans (2014, p. v), “o investimento na primeira infância [...] é a coisa inteligente a ser feita do ponto de vista econômico para as crianças, bem como para as suas famílias, suas comunidades e a sociedade em geral”. As proposições do BM utilizam a escola pública, a partir da Educação Infantil, como espaço de adaptação e de formação dos sujeitos à sociedade, ou seja, nessa concepção a escola destinada à classe trabalhadora serve para que desde cedo se “contenha” possíveis “insatisfações” causadas pelo ambiente em que esses sujeitos (sobre)vivem. Há um alinhamento entre a visão de uma possível superação da “pobreza” às intervenções no DPI.

Outro ponto de destaque quanto a essa questão refere-se à relação estabelecida entre a Educação Infantil e a aquisição de habilidades. De acordo com documento do BM (DENBOBA, et al., 2014), afirma-se que quando se investe no DPI “os retornos de tais intervenções também tendem a ser mais elevados do que os retornos de investimentos em capital humano feitos mais tarde na vida” (DENBOBA, et al., 2014, p. v). Segundo o que se afirma, as crianças, evidentemente da classe trabalhadora, que não frequentam a pré-escola, estão fadadas ao insucesso escolar, pois:

Sem uma educação da primeira infância, adequada, as crianças pequenas não têm as habilidades necessárias para se beneficiarem plenamente da educação que recebem ao nível primário. [...] As crianças pequenas devem possuir as habilidades de preparo para a escola necessárias — saúde física e bem-estar, competência social, maturidade emocional, desenvolvimento cognitivo e de linguagem, habilidade de comunicação e conhecimentos gerais — a fim de poder aprender de maneira eficaz na escola. (DENBOBA, et al., 2014, p. 11)

Ressaltamos nesta citação a palavra habilidade, utilizada claramente como sinônimo de prontidão, de maturação orgânica. Na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), o termo habilidade não é utilizado diretamente, o que não significa que sua concepção não esteja presente. No documento (BRASIL, 2006d, p. 5), o MEC destaca a importância da Educação Infantil: a) na “constituição do sujeito”; b) como uma importante etapa da Educação Básica (mas não explicita os motivos); c) por possibilitar o desenvolvimento humano, formação da personalidade,

construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida; d) possibilidade de pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e Pedagogia da Infância.

Destacamos o “interesse” apresentado no documento por pesquisas que se pautam no indivíduo fora do seu contexto social e pela diversidade. Além disso, pode-se relacionar o item “c” (por possibilitar o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida) às concepções apresentadas pelo BM de Educação Infantil, ou seja, voltada à habilidade, tendo em vista possíveis retornos à sociedade (do ponto de vista econômico e, em uma concepção mais geral, há um controle social pela formação de consenso desde a tenra idade)⁵³.

Partimos, como ensina Ramos (2010, p. 24), “do pressuposto de que o fenômeno esconde e revela a essência do real e que a particularidade é mediação da totalidade”. Esse fenômeno evidencia que sob a aparência de expansão se tem uma política para a Educação Infantil que se pauta no discurso do “investimento do desenvolvimento da primeira infância” como fundante para uma mudança no indivíduo a fim de que alcance o “sucesso” na sociedade capitalista. O elemento novo nesse quadro refere-se aos estudos alusivos à Pedagogia da Infância⁵⁴. Com uma abordagem cultural ou multicultural, o enfoque que se dá é na diversidade e na diferença sem que se apresente as condições reais em que estas aparecem na sociedade. Como afirma o próprio documento:

Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças — socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos? (BRASIL, 2006d, p. 12)

⁵³ No Capítulo 4, desenvolvemos com mais profundidade a análise do documento referente à Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d).

⁵⁴ Os principais pesquisadores preocupados com a construção e o fortalecimento desta Pedagogia são: Rocha (1999); Cerizara (2004).

As respostas giram em torno da lógica da capacidade de cada um para superar a própria condição de vida. A ideia de uma pedagogia que acentue as aptidões/competências naturais das crianças é disseminada. Ao apresentar como centro da discussão as diferenças e a diversidade, reafirma-se que as desigualdades são de ordem natural, cultural e individual. Portanto, a educação é reduzida à compreensão da especificidade de cada um, não se alargando pelo entendimento de que o próprio ser humano é social e fruto de um processo histórico. Nesse sentido, a educação serviria como um ponto de equilíbrio das individualidades (caracterizadas pelas diferenças) para a “construção” de uma sociedade “justa”, em um capitalismo de face humanizada.

Ressaltamos que as noções apresentadas contribuem para uma elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual. Segundo Barata-Moura ([s.n.], p. 126),

há lugar para falar de independência e de autonomia no respeitante às diferentes categorias de indivíduos. Simplesmente, o que jamais se poderá esquecer, sob pena de falsificar o próprio real, são as condições concretas, práticas, em que essa individualidade, essa autonomia, essa independência, se dão.

A exaltação dos estudos referentes ao DPI, a fim de que se ampliem os investimentos públicos e privados nessa área, expressa uma apropriação econômica também na Educação Infantil, emergindo conceitos da neurociência relacionados à educação, a fim de que se adéquem as crianças, desde a mais tenra idade, aos valores e padrões do capital. Procuramos entender essas concepções não como ideias soltas, mas como um fenômeno concreto, como afirma Duarte (2012, p. 207),

[...] numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho.

As concepções apresentadas pelo BM (2000, 2002, 2011) revelam a capilaridade que os organismos internacionais têm na contribuição para a ilusão de que existe um único discurso para a educação capaz de manter a ordem global. Vale ressaltar, como afirma Pronko (2014), que de modo aparentemente “desinteressado” a estratégia de educação do BM assegura “a adequação de uma

formação humana cada vez mais estreitamente ‘interessada’ (Gramsci, 2001) na sua função produtiva, reduzida ao processo de ‘fazer’ de acordo com o modo capitalista de produção da existência” (PRONKO, 2014, p. 109). Em Gramsci a escola “interessada”,

de fato, não se trata de uma educação “analítica”, isto é, de uma “instrução”, de um armazenamento de noções, mas de uma educação “sintética”, da difusão de uma concepção do mundo convertida em norma de vida, de uma “religião” no sentido crociano. (GRAMSCI, 2013, p. 321)

No que se refere à Educação Infantil, essa perspectiva é evidenciada no documento do BM elaborado em 2011, quando se afirma que:

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4)

Esse “investimento” em competências na infância corresponde a uma educação para produtividade econômica, cuja concepção é voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos. Assim, pelas competências adquiridas na primeira infância cada um seria capaz de, por si só, buscar e construir o seu método de aprendizagem. É necessário ressaltarmos que a noção de competência apresentada relaciona-se à relevância que se dá às diferenças e particularidades individuais, como se cada sujeito tivesse uma realidade, uma verdade. Com isso, propõe-se uma epistemologia com base nas singularidades das experiências. Como afirma Ramos (2002, p. 267), “é na forma de uma denominação genérica do ‘aprender a aprender’ que se ressalta a defesa da importância [dos] mecanismos de aprendizagem ou das competências genéricas”.

Reiteramos que esta concepção é pautada na lógica da Pedagogia das Competências (RAMOS, 2002), na qual a educação da primeira infância passa a ter uma supervalorização pelos seguintes aspectos: a) o homem é compreendido como um ser social, somente, pelo fato de viver em uma sociedade, pois o que importa é a sua individualidade que precisa ser valorizada na sua diferença e especificidade independente dos outros; b) a aprendizagem decorre das experiências individuais, portanto, cabe à escola oportunizar espaços para que os indivíduos desenvolvam as

suas competências. A educação pré-escolar destinada à classe trabalhadora torna-se, portanto, fundante nesse processo. Como reitera o Banco Mundial:

O motor deste desenvolvimento no entanto será, em última análise o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1, grifo do original)

Destacamos um ponto fundamental: o principal questionamento que se faz hoje no campo da Educação Infantil (ROCHA, 1999; CERIZARA, 2002, 2004) diz respeito a uma crítica à relação desta etapa da educação com a psicologia do desenvolvimento. Entretanto, ao vincular as concepções atuais à noção de competência e ao privilégio do desenvolvimento infantil, a partir de cada contexto, têm-se uma substituição do caráter histórico ontológico do conhecimento pelo caráter experiencial. Logo, educar na primeira infância significaria também a interiorização de um conjunto de regras para se viver nesta sociedade dinâmica, cheia de alteridade e singularidades, cabendo a cada um desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”. Como afirma Ramos (2002, p. 294):

A competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno.

Nesse sentido, questionamos os preceitos da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013b), em que a obrigatoriedade da pré-escola se insere, tendo em vista a própria ideia de cidadania ampliada, uma vez que, de forma contraditória, o modo de produção capitalista tem efetivado concessões adequadas às circunstâncias históricas necessárias à hegemonia do capital.

2.2 A obrigatoriedade da pré-escola destinada à classe trabalhadora no Brasil: educação como “investimento” para a inclusão social

A ampliação da obrigatoriedade escolar de 8 para 14 anos é uma medida dos anos 2000, ou seja, do governo Lula. Partimos, aqui, da hipótese de que esta expansão é parte dos programas de inclusão social que focalizam os chamados “grupos vulneráveis” ou “minorias”, em que se compreende a pré-escola pública com a lógica burguesa como uma das possibilidades de redenção das questões sociais pelos indivíduos. Nesse caso, o que se afirma ser direito à inclusão precisa ser pensado à luz da responsabilização do indivíduo, da meritocracia, características da sociedade de classes. A sociedade capitalista continua sendo o horizonte, mas agregam-se novos elementos a fim de que se tenha uma sociedade “harmonizada”.

Dessa forma, a obrigatoriedade da Educação Infantil pode ser compreendida como uma medida compensatória necessária às consequências sociais do capitalismo contemporâneo. Como afirma Di Pierrô (2001), a focalização das políticas sociais, incluindo a educação, baseia-se na lógica capitalista de que, dado os limitados recursos disponíveis, o investimento público precisa ser eficaz, o que só seria possível através de ações direcionadas a pequenos grupos do território nacional ou a subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo. A pré-escola estaria entre esses grupos, fundamentada, inclusive, em resultados de pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na América Latina, nas quais são avaliados os efeitos da frequência de crianças a programas de Educação Infantil (CAMPOS, 1997). Segundo esses estudos, a constância à pré-escola favorece o desempenho das crianças no Ensino Fundamental; crianças mais pobres se beneficiam mais dessa experiência. Ou seja, a Educação Infantil é uma das áreas educacionais que mais retribuiriam à sociedade os recursos nela investido (BANCO MUNDIAL, 2002; ARAÚJO, 2011; DENBOBA et al., 2014).

É importante destacar que a educação escolar destinada à classe trabalhadora nesse período passa a ser fundamental para a “construção” de um novo homem, ou seja, um sujeito que se comprometa, que se solidarize, que participe de grupos, de associações em prol de um “mundo melhor”, mas que tenha como cerne as questões individuais e não as coletivas. Com isso, objetiva-se a

conformação do conjunto de trabalhadores, desde a mais tenra idade, à cultura hegemônica, tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista ético-político. Além disso, o país também estaria cumprindo com a agenda internacional, estabelecendo uma aproximação com a OCDE e atendendo a demandas da burguesia, uma vez que caberia à escola pública transmitir valores relacionados à inclusão social.

Segundo Gvirtz e Beech (2009, p. 339, grifo nosso),

[...] a escola desempenha dois papéis fundamentais: o de transmitir conhecimentos específicos e o de agente socializador. Sem dúvida, pode-se pensar (e, de fato, existem) muitos formatos não escolares para a transmissão de conhecimento. No entanto, no que diz respeito ao *papel socializador*, há pouca concorrência para a escola; não se vislumbra um formato melhor para que as pessoas aprendam a conviver umas com as outras. Nesse sentido, a escola pode (e deve) ser pensada como um microcosmo da sociedade em que *os futuros cidadãos aprendem a se relacionar com seus semelhantes e com as normas. A escola é uma das poucas instituições que transmite explicitamente valores e que, além disso, tem a capacidade de chegar a todos os membros da sociedade.*

Esta passagem é esclarecedora, especialmente para analisarmos os fundamentos que perpassam a discussão da ampliação da obrigatoriedade escolar para crianças no Brasil, com a necessidade de formação de sujeitos, desde a infância, com valores voltados para o individualismo ou relacionados a pequenos grupos. Para Gramsci (apud BOTTOMORE, 2001, p. 178), “a classe que lidera ou a classe hegemônica é, assim, [...], verdadeiramente política porque vai além de seus interesses econômicos imediatos [...] para representar o avanço universal da sociedade”. Com isso, pela hegemonia, transforma-se o projeto particular de uma classe em uma concepção que passa a ser aceita pela maioria.

Do ponto de vista legal, a ampliação da escolaridade básica ocorreu de forma lenta, desde a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b). Nela, temos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica⁵⁵. O processo de elaboração e aprovação da LDB (BRASIL, 1996b), pós-Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), foi amplamente debatido. Entretanto, o texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República não

⁵⁵ A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996b) divide a Educação Básica em três etapas: a) Educação Infantil (0-6 anos); b) Ensino Fundamental (7-14 anos); c) Ensino Médio (15-17 anos). Confirma-se a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, pela Emenda Constitucional nº14/1996 (BRASIL, 1996a) e prevê progressiva universalização do Ensino Fundamental e Médio gratuito.

contemplou totalmente o projeto original, que havia contado com a ampla participação popular em sua elaboração.

A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) apresenta três artigos sobre a Educação Infantil e tem como marco significativo o fato de nomeá-la como primeira etapa da Educação Básica. Tal normatização, de uma forma ou de outra, significa o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, o que poderia diminuir o cunho filantrópico a elas ligado. Vale ressaltar que a inserção da Educação Infantil na Educação Básica não universalizou seu atendimento, em termos legais.

Em 2001, temos a aprovação da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) que institui o PNE. Para Saviani (1999, p. 129), “ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. As chamadas populações vulneráveis figuram como aquelas a quem se devem destinar as ações prioritárias. Davies (2006, p. 4) afirma que:

o plano sancionado pelo presidente padece do equívoco primário de não estipular percentuais de gastos para atender às metas de expansão nos vários níveis e modalidades de ensino, o que significa usar os mesmos recursos atuais para atender a um número bem maior de crianças em todos os níveis de ensino.

Segundo a lógica do PNE (BRASIL, 2001), deve-se fazer mais com as mesmas verbas, e sob esta perspectiva consegue-se compreender a prioridade atribuída, no caso da Educação Infantil, às famílias de baixa renda. Um ponto que chama a atenção é o “argumento social”, pois,

ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. (BRASIL, 2001, p. 36-37)

Esta citação explicita uma ideologia que tenta justificar a existência de uma classe que não é capaz de cuidar de seus filhos. Argumenta-se, com isso, a necessidade de expansão da Educação Infantil no país, sem criar, no entanto, as condições efetivas para que os pais consigam ter garantidos os meios para sua

sobrevivência material e também no que se refere a compreender a Educação Infantil como um direito, uma conquista. A concepção de infância presente no PNE, em consonância com os organismos internacionais, contribui para a compreensão de sua ideologia, bem como apresenta subsídios para as políticas educacionais do país: “é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descuidado ou mal orientado” (BRASIL, 2001, p. 37-38).

A importância da Educação Infantil é assim justificada pelo fato de desenvolver desde a infância a inteligência, não desperdiçando o “potencial humano”.

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há *janelas de oportunidade* na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. (BRASIL, 2001, p.36, grifo nosso)

Com esse mesmo argumento, Araújo (2011, p. 27) afirma que:

Deve-se criar uma cultura de coleta de dados que permita acompanhar o desenvolvimento infantil do período pré-natal até a fase adulta. Estes dados devem ter informações detalhadas sobre o ambiente familiar, o *status* intelectual e emocional dos pais, os recursos que as famílias dispõem para investir na educação dos filhos e as características das escolas e dos professores com quem as crianças passam boa parte do tempo (ARAÚJO, 2011, p. 27).

Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino começa a ser revista no PNE de 2001 (BRASIL, 2001), quando estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional. Conforme indica D’Almeida (2014, p. 77-78),

Para dar sequência a esta determinação, em maio de 2005 institui-se a Lei nº 11.114 alterando mais uma vez a LDB 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Ainda com este propósito, em fevereiro de 2006 entra em vigor a Lei nº 11.274 – que volta a alterar a LDB 9394/96 – estabelecendo o prazo de implantação do ensino fundamental obrigatório de nove anos até 2010. [...] Esta modificação legal atinge diretamente a educação infantil, à medida que até então esta etapa da Educação Básica abarcava as crianças até seis anos. [...] Segundo as normas traçadas para o aumento do tempo de obrigatoriedade, o ingresso precoce de crianças no sistema de ensino asseguraria um tempo mais extenso para as aprendizagens e, conseqüentemente, para a formação de capital humano.

Dentro dessa perspectiva, direito e responsabilidade passam a ser pares fundamentais e princípios morais que regem as relações entre governo e indivíduos. Sobre isto, Giddens (1999, p. 75) diz: “com o individualismo em expansão deveria vir uma extensão das obrigações individuais. Auxílios-desemprego, por exemplo, deveriam acarretar a obrigação de procurar trabalho ativamente, e cabe aos governos assegurar que os sistemas de bem-estar social não desencorajem a procura ativa”. Como cada um torna-se responsável por seu sucesso ou fracasso, redefine-se um padrão de sociabilidade dominante, em que uma das estratégias é, sem dúvida, o estímulo ao individualismo como valor moral radical.

Em essência, o que o “individualismo como valor moral radical” procura defender é a atomização e descontextualização do ser. [...] o que esta noção procura fazer é naturalizar a condição histórica do homem e fragmentar a sua inserção na vida social, como se fosse possível isolar o indivíduo da sociedade, visando abstrair o homem das relações sociais, naturalizar a sociedade e justificar as desigualdades e a exploração do capital sobre o trabalho. (MARTINS, 2009, p. 40)

Martins, com base em Marx e Gramsci, ajuda a entender esse processo ao fazer a crítica dessa concepção.

O ser se transforma em homem pelas influências que recebe dos outros homens nas relações que geram a produção da existência tanto no sentido físico quanto no moral, sendo absurdo, portanto, admitir a idéia do ser feito por si mesmo (MARX; ENGELS, 1984). Com efeito, “o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1999: 406). [...] a razão ou a consciência é um produto social condicionado pelas determinações geradas pelo modo como se produz a existência (MARX e ENGELS, 1984). Isso significa que essa consciência poderá ser desagregada ou ocasional, ou ainda crítica e consciente, refletindo concepções distintas de mundo. (MARTINS, 2009, p. 41).

O aumento da obrigatoriedade escolar no Brasil ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que determina que até 2016 os sistemas de ensino ofereçam “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” (BRASIL, 2009e). Com isso, o que seria a ampliação de um direito (a obrigatoriedade da Educação Básica é também uma luta progressista) acaba, do ponto de vista legal, se circunscrevendo a uma medida que vincula a expansão da educação à incapacidade das famílias de cuidarem de seus filhos, cabendo, portanto, à pré-escola a socialização e a inclusão social, como indica Rocha (1999).

Nesse sentido, o que é pensado como direito à inclusão e papel do Estado é proposto como “responsabilidade individual de não se deixar excluir” (GARCIA, 2014, p. 108). Nesse sentido, é necessária a compreensão da obrigatoriedade da pré-escola como parte de uma totalidade socioeconômica mais ampla, na qual as relações sociais de produção geram contradições.

No Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil⁵⁶ (BRASIL, 2009d), representantes do MEC afirmam que:

O Brasil pretende alcançar os níveis econômicos e sociais das sociedades industriais avançadas. Para tanto, há dois requisitos essenciais: uma elevada capacidade de participar da *economia do conhecimento* e um alto grau de *coesão social*. A educação infantil fornece uma *sólida base de aprendizado para a vida toda e para a sociedade do conhecimento*. O acesso universal à educação infantil é um elemento fundamental numa sociedade mais coesa. (BRASIL, 2009d, grifo nosso).

Portanto, a principal justificativa oficial apresentada como avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil relaciona-se à questão econômica, ao fato de esta etapa da educação fornecer elementos aos indivíduos para que vivam de maneira coesa, por meio do oferecimento de uma base de aprendizado. No entanto, a demanda por creches deve ser vista pela diversificação do atendimento.

Afirma-se, ainda, que a intenção de se expandir as creches por essas parcerias deve-se ao fato de que não se corra o risco de “aumentar as disparidades e aprofundar a pobreza”. O conceito de pobreza é, então, ressaltado como justificativa para a ausência do Estado no que se refere à ampliação da oferta de creches. Explicita-se a transferência de verbas públicas para a iniciativa privada como solução para o problema da qualidade:

O governo poderia oferecer dinheiro e diversas formas de apoio, especialmente para infra-estrutura, a fim de ajudar essas entidades a se manter ou a criar serviços, desde que se registrem e aceitem monitoramento de seus padrões de qualidade. [...] O governo deveria destinar recursos para incentivar esse tipo de entidade e ajudar a pagar pela melhoria da qualidade. (BRASIL, 2009d, p. 69)

No Fundeb, em 2006, estava prevista a inclusão de matrículas privadas em creches de forma permanente. A ideia era que houvesse uma expansão no número de vagas nas creches, não através do aumento no atendimento em creches

⁵⁶ No Capítulo 4 desta tese, faremos uma revisão de documentos do MEC, incluindo o Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (BRASIL, 2009d).

públicas, mas sim em parcerias com instituições privadas (categorizadas como comunitárias, filantrópicas ou confessionais). O MEC considera um grande avanço o Fundeb incluir essas creches nas verbas oficiais, em vez de aumentar o número de vagas e, portanto, o atendimento nas creches públicas. Assiste-se, mais uma vez, ao Poder Público financiando o privado.

O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006e) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007d) e pelo Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007c), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Em vigor desde 1º de janeiro de 2007, o Fundeb é uma proposta de financiamento da Educação Básica para assegurar o acesso à educação a um maior número de pessoas. Foi apresentado à população (no governo do PT) como uma política mais incisiva da União, visando atender a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, pretendendo, dessa forma, corrigir as falhas do Fundef. Nesta perspectiva, este fundo foi divulgado pelo governo Lula, sobretudo na época eleitoral, como a grande solução para os males da educação. Entretanto, segundo Davies (2006, p. 3):

Se ele [Fundeb] fosse tão importante para o governo, este teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressão inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do mensalão. Por isso, é provável que o governo tenha proposto o Fundeb em 2005, não porque estivesse seriamente preocupado em “revolucionar” a educação, mas porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política. [...] em síntese, o Fundeb, assim como o Fundef, é apenas um mecanismo de redistribuição de parte significativa dos recursos já vinculados à educação dos estados e municípios, trazendo pouquíssimos novos (apenas a complementação federal) para o sistema educacional como um todo.

Previsto para quatorze anos de vigência, este fundo tem como mecanismo de distribuição de recursos uma lógica parecida com a utilizada pelo Fundef. Há uma captação de recursos pelos estados e municípios e uma complementação da União de acordo com o número de matrículas na Educação Básica. Novos impostos foram incorporados ao Fundeb, mas continuam de fora o Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), o Imposto Sobre Serviços (ISS) e o Imposto Sobre Transmissão de Bens Intervivos (ITBI) (SOUSA JUNIOR, 2007). O cálculo para distribuição de recursos no Fundeb ocorre a partir do total de alunos da Educação Básica presencial, pelo

Censo Escolar no ano anterior. Deste modo, os recursos são distribuídos de acordo com as matrículas das etapas ou modalidades de ensino.

Embora não se vincule diretamente à obrigatoriedade escolar, o Fundeb dá condições contábeis a essa expansão. Nesse caso, a obrigatoriedade estaria associada ao oferecimento de oportunidades iguais “a todos”, em que as políticas educacionais devem se sustentar na premissa da “inclusão social”. Diante disso, quanto mais cedo a criança for matriculada na escola, maior a chance de se prevenir “problemas sociais”. Tal ponto de vista é ressaltado por Cunha e Heckman (2011, p. 11):

recentes estudos sobre o desenvolvimento humano mostram que as pessoas são diferentes em várias habilidades, e que estas habilidades explicam uma grande parte da variação interpessoal no sucesso econômico e social, diversidade que se manifesta na mais tenra idade. A família desempenha um papel crucial na formação dessas habilidades, pois fornece tanto os genes quanto o meio ambiente com os quais tais habilidades são determinadas. Algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. No entanto, vários estudos mostram que é possível compensar parcialmente os ambientes adversos se investimentos de alta qualidade forem feitos suficientemente cedo na vida da criança.

É nesse contexto que, em 2013, é feita a alteração da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996b) por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b). Esta regulamentação oficializa a mudança realizada na Constituição pela Emenda Constitucional nº 59 em 2009 (BRASIL, 2009e). Esta lei institui no art. 4º:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013b).

A organização da Educação Infantil deverá seguir as seguintes regras descritas no art. 31:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013b).

A questão da obrigatoriedade da pré-escola precisa ser analisada com base na concepção do lugar, do “ser criança”, na sociedade. Sob argumentos que versam sobre a aparência dos fenômenos, como “a mãe precisa trabalhar”, procura-se justificar a criança na escola, a partir dos quatro anos. É preciso inserirmos nesse debate as questões trabalhistas, as contradições que marcam o mundo contemporâneo entre o capital e o trabalho.

Ressaltamos que a obrigatoriedade da pré-escola não está associada a uma mudança estrutural, ou seja, essa ampliação, na lei, ocorre de modo precarizado, à medida que, por exemplo, não há uma previsão de formação para os trabalhadores que atuarão com este segmento para além do que estava posto na LDB de 1996 — nível médio na modalidade Normal⁵⁷.

A obrigatoriedade da pré-escola relaciona-se a uma política de programas focalizados — sob a orientação consentida dos organismos internacionais que versa sobre uma sociedade harmoniosa e coesa, a fim de que se mantenha a hegemonia capitalista — direcionados a uma população definida nacional e internacionalmente com padrões de pobreza⁵⁸. Assim, a obrigatoriedade aparece sob o princípio do direito, mas, na realidade, pauta-se na produtividade econômica e na necessidade de coesão social.

Ressaltamos que essa produtividade econômica pode ser identificada na educação no que se refere à necessidade de que os indivíduos tenham a capacidade de se adaptar às constantes transformações da sociedade. Então, a partir da concepção de que cada um possui uma subjetividade e competências próprias, advoga-se a necessidade de que as instituições de Educação Infantil sejam

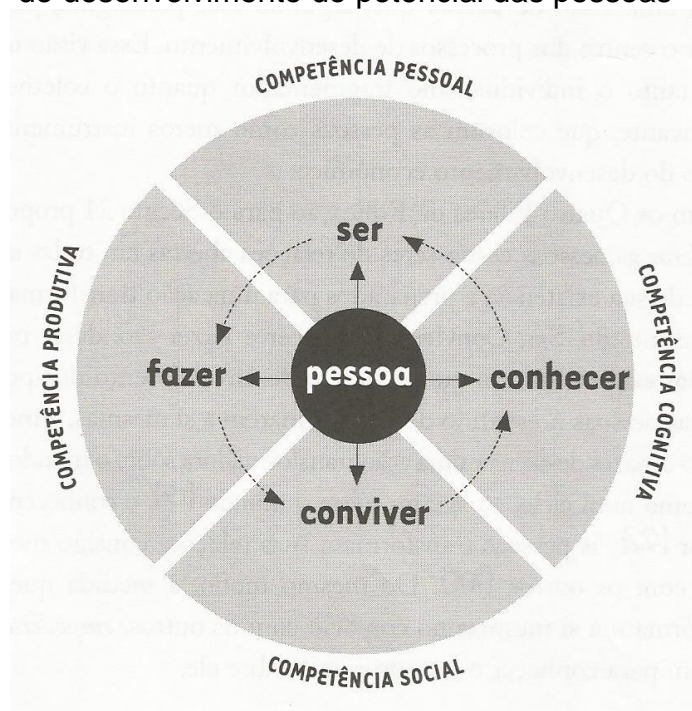
⁵⁷ Ressaltamos que essa formação refere-se ao professor, mas, pela especificidade da faixa etária, muitas vezes são contratados outros profissionais (com denominações como: auxiliar, docente, berçarista, recreador etc.) sem que exista regulamentação quanto à formação ou à escolarização desses sujeitos.

⁵⁸ A própria apreensão do conceito de pobreza expressa pelo BM (2000) ajuda a entender o processo da obrigatoriedade da pré-escola na política brasileira, pensada com base no discurso da inclusão social. Para este Banco, “a pobreza é mais que renda ou desenvolvimento humano inadequado; é também vulnerabilidade e falta de voz, poder e representação. Esta visão multidimensional da pobreza aumenta a complexidade das estratégias de sua redução, porque é preciso levar em conta outros aspectos, como os fatores sociais e as forças culturais (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 12).

“antiescolares” (CERIZARA, 2004), ou seja, com a finalidade de contemplar as diversidades das crianças nas suas competências.

A figura abaixo elucida essa questão enfocando, ainda, o discurso do potencial de cada indivíduo. Para Andre e Costa (2004, p. 47), “trata-se de uma educação que reconheça e desenvolva seus potenciais, *empoderando-as* a agir prepositivamente sobre as questões relacionadas à descoberta de si mesmas, ao convívio e ao mundo ao seu redor”.

Figura 1 - Quatro aprendizagens da perspectiva do desenvolvimento do potencial das pessoas



Fonte: Andre e Costa, 2004, p. 46.

A imagem expressa uma concepção de homem, em que o aspecto psicológico determinaria as competências para a sua ação no mundo. Desloca-se, com isso, o foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende — ou não aprende — tendo como princípio o direito a aprender a partir de uma concepção hegemônica de mundo e de formação baseada na adaptação e na necessidade de “convivência humana”, pela naturalização das desigualdades (RAMOS, 2001; MELO, A. et al. 2015). Entretanto, como ensina Gramsci (2013, p. 262), a “natureza’ humana não reside dentro do indivíduo, mas na unidade do homem e das forças materiais: portanto, a conquista das forças materiais é uma maneira – e a mais importante – de conquistar a personalidade”.

Do mesmo modo que para Marx e Engels (2007), que afirmaram que a maneira como os homens produzem sua subsistência depende dos meios concretos de que dispõem — portanto, que a natureza dos indivíduos depende das condições materiais determinantes da produção —, também para Gramsci (2013) não existem indivíduos isolados em suas subjetividades (como algo abstrato e genérico universalmente), mas como um ser dentro de uma realidade social concreta, interligado a outros sujeitos. Com isso, não seria possível existir uma “pessoa” desvinculada da realidade social, completa em si mesma; o homem é interação, síntese entre passado e a potencialidade do futuro. Diante disso, para Gramsci,

o problema do que seja o homem é sempre, portanto, o chamado problema da “natureza humana”, ou também o do chamado “homem em geral”, isto é, a tentativa de criar uma ciência do homem (uma filosofia) que parta de um conceito inicialmente “unitário”, de uma abstração na qual se possa conter todo o “humano”. [...] a afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética. (GRAMSCI, 2013, p. 244-245)

A obrigatoriedade da pré-escola converge com a falsa ideia de que, no mundo, hoje, existe oportunidade para todos, o que faz com que seja gerada a sensação de fracasso, de auto-culpabilização. Não podemos dissociar a natureza da educação escolar do trabalho na sociedade capitalista.

Destarte, a educação deve permitir às crianças se apropriarem das riquezas construídas e produzidas pelo homem. A intencionalidade pedagógica desde a Educação Infantil precisa ser analisada criticamente no contexto social, histórico e político, o que inclui a própria concepção de infância e de “ser criança” em uma sociedade de classes.

3 “SER CRIANÇA” NO BRASIL: CONCEPÇÕES E DISPUTAS NA SOCIEDADE DE CLASSES

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.

Eduardo Galeano

Vimos no Capítulo 1 que as reformas ocorridas no governo FHC tiveram como base o discurso da má qualidade dos serviços públicos, incluindo as escolas. Assim, para “salvá-las” orientou-se que a educação escolar visasse “preparar as próximas gerações” (da classe trabalhadora) para conviver com o risco, a incerteza, o inesperado. A escola como “prioridade nacional” foi associada, nesse período, à equidade⁵⁹, em que a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados relacionou-se à “aprendizagem útil”⁶⁰ de cada indivíduo.

No governo Lula, essa concepção se intensifica e ganha novas formas, à medida que a escola burguesa é compreendida como via de inclusão social. Na Educação Infantil⁶¹, esse discurso é evidenciado quando se ressalta nas políticas e nos estudos referentes a essa etapa da educação a necessidade de uma “Pedagogia da Educação Infantil” ou “Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1999).

Neste capítulo, buscamos investigar a filiação filosófica e ideológica da Pedagogia da Infância com a concepção neoliberal e pós-moderna de educação, bem como demonstrar que esta é uma das formas de manifestação da Pedagogia

⁵⁹ O conceito de equidade tem sido associado à justiça, ou seja, como afirma Silva (2009, p. 5.853), “a equidade pressupõe igualdade de oportunidades, compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto. [...] A equidade mostra-se como um processo de compensação social necessário para ajustar a descentralização — autonomia e responsabilidade local — como a integração — avaliação e controle central”. Para Castelo Branco (2006), se tem como discurso atual o princípio da distribuição equitativa de renda sem tocar nas desigualdades da esfera da produção. “O paradigma da luta de classes, assim, é descartado em favor do paradigma da exclusão” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 20).

⁶⁰ Referimo-nos à aprendizagem útil como aquela que o indivíduo realiza por si mesmo, por seus interesses e necessidades imediatas.

⁶¹ De acordo com a LDB nº 9.394/1996 (após nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013), em seu artigo 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013b).

das Competências. Apresentamos, ainda, de que modo a concepção de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo tem perpassado o pensamento educacional, voltado para a Educação Infantil com elementos característicos desde a Escola Nova.

3.1 O GT 7 da Anped de 2003 a 2013: o que apontam os trabalhos?

Tomamos como base desse levantamento os trabalhos apresentados na mais importante reunião científica de pesquisadores da área da Educação, as Reuniões da Anped, especificamente entre 2003-2013, referentes ao GT 7, denominado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” e disponíveis no *site*.

Em um primeiro momento, o objetivo principal foi analisar os trabalhos que tratassem especificamente de política pública para a Educação Infantil, em um período que pudéssemos compreender as políticas da área nos dois governos Lula. No entanto, no decorrer da pesquisa identificamos um significativo número de estudos referentes ao campo da Sociologia da Infância, principal interlocutora da Pedagogia da Infância.

Quadro 1 - Número de trabalhos relacionados à Política Pública, Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância - Anped 2003-2013

Ano	Política Pública	Sociologia da Infância	Pedagogia da Infância	Total de trabalhos
2003	0	1	1	9
2004	1	1	2	9
2005	2	2	6	20
2006	2	2	4	21
2007	0	3	1	18
2008	5	6	4	18
2009	1	6	7	17
2010	1	4	2	17
2011	1	6	2	16
2012	1	5	3	18
2013	0	8	1	12
TOTAL	14	44	33	175

Fonte: A autora, 2016.

De acordo com Martins Filho (2010), o aumento no número de pesquisas no campo da Sociologia da Infância deve-se ao interesse dos pesquisadores em tomar

[...] as crianças como referentes empíricos nos estudos sobre as infâncias [...] o que, conseqüentemente, aumenta a produção de conhecimentos e o interesse já consagrado pelos pesquisadores — ainda de maneira tímida — em desenvolver metodologias, procedimentos e instrumentos não convencionais de pesquisas que qualifiquem as vozes das crianças. (MARTINS FILHO, 2010, p. 4)

Partindo de uma concepção histórica e buscando uma apreensão totalizante da realidade, os poucos estudos desenvolvidos no campo da política pública e o significativo número de trabalhos relacionados à Sociologia da Infância e à Pedagogia da Infância — em que se busca dar “voz” às crianças — ratifica a nossa hipótese acerca da presença do pensamento pós-moderno no âmbito da Educação Infantil. Essa influência subsidia uma visão subjetivista da educação e da criança, em que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos seriam prejudiciais ao desenvolvimento das crianças. Com isso, restaria à Educação Infantil desenvolver uma pedagogia centrada nas diferenças e nas múltiplas linguagens, buscando ouvir as crianças em espaços de *convívio coletivo* (ROCHA, 1999).

Verificamos que a base deste pensamento é a compreensão de que os antagonismos seriam superados pela aceitação das diferenças, sendo o caminho para isso: a colaboração, o diálogo e a escuta do que desejam as crianças. Caberia ao professor aprender com elas e, com base em sua prática, refletir sobre o cotidiano (STEMMER, 2006). O conhecimento é subsumido à prática, ao imediatismo dos acontecimentos. Mas, o que é a Sociologia da Infância? De acordo com Martins Filho (2010, p. 5, grifo nosso),

a Sociologia da Infância é um campo recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como uma categoria sociológica do tipo geracional. Para a Sociologia da Infância as crianças são atores sociais ativos. Em outros termos, alertam para a importância de os pesquisadores captarem situações relacionais das crianças quando estão entre elas, no intuito de desvelar os jeitos de ser criança. [...] a Sociologia da Infância se configura como um campo importante nessa discussão e tem se colocado como interlocutora privilegiada no âmbito de constituição de uma *Pedagogia da Infância*.

Nesse sentido, é preciso analisar as escassas pesquisas relacionadas à política e o significativo aumento de estudos com o viés que pensa: a) a infância a partir dos seus próprios méritos; b) a criança em si para a sociedade em geral; c) as

crianças como “atores sociais” fora de uma totalidade social⁶²; d) a equidade na particularidade; e) a educação “antiescolar” como a “solução” dos problemas educacionais. Esses pontos são fundantes para identificarmos os elementos essenciais que constituem a compreensão de formação humana que tem orientado as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil de 2003 a 2010.

Ressaltamos que ao colocarmos em análise os fundamentos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância o fazemos como parte de uma totalidade social mais ampla e constituída dentro de um determinado sistema de relações. Deste modo, a crítica a essas perspectivas para a Educação Infantil está, essencialmente, no fato de não analisarem a relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano⁶³ e a vida do indivíduo como um ser social, e não na possibilidade de se rever os processos educativos e se ouvir a criança. Compreendemos, assim como Saviani e Duarte (2012), que a educação é um processo por meio do qual se constitui a universalidade própria do gênero humano e, à medida que foca na realidade objetiva, no singular, no individual, no particular isoladamente não há uma relação com o todo mais amplo de determinações e elementos que constituem essa realidade. Como afirma Barata-Moura ([s.n.], p. 121, grifo do autor):

O característico de uma visão imediata do real é, precisamente, esta permanência do disperso, no separado, no isolamento dos diferentes elementos que a experiência nos fornece ou impõe. Nesse sentido, podemos verdadeiramente dizer que uma visão imediata da realidade objectiva constitui, no fundo, uma visão *abstracta*, isto é, uma visão do mundo onde aspectos essenciais foram deixados ou postos de parte, não apenas em virtude de uma legítima e necessária delimitação do nosso objecto de estudo ou de atenção — imposta pela nossa própria finitude de sujeitos humanos —, mas com um intuito, deliberado ou não, de, de alguma maneira, proceder a uma certa *absolutização* do parcelar, do momentâneo, do finito.

Nesse sentido, a abordagem que apresentamos visa argumentar que os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos que embasam as políticas educacionais também para a Educação Infantil não partem do homem real e das

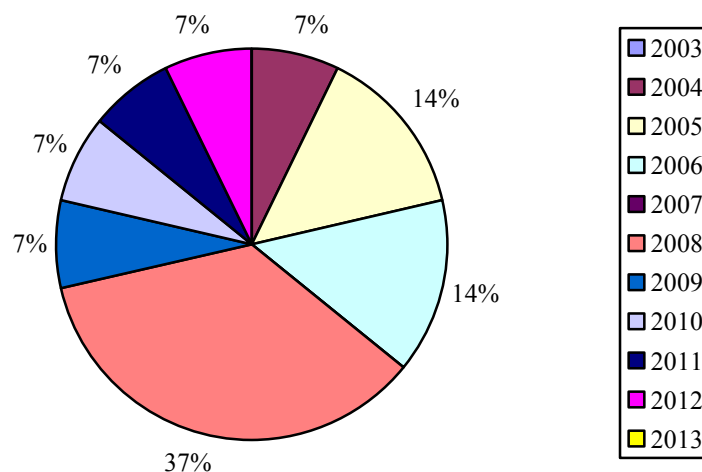
⁶² Para Kosik (2002, p. 50): “A compreensão dialética da totalidade não só significa que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

⁶³ Segundo Saviani e Duarte (2012), o indivíduo deve ser definido como ser genérico, ou seja, representante do gênero humano que tem como atividade vital o trabalho, que o diferencia de outras espécies vivas.

condições econômicas e sociais em que ele vive. A escola burguesa é uma mediação importante para a reprodução da divisão de classes no modo de produção capitalista.

A Educação Infantil, especialmente nos anos 2000, tem ocupado certo destaque nas formulações das políticas educacionais, o que pode ser observado, dentre outros fatores, pelo número de documentos produzidos pelo governo federal para essa etapa da educação. Ao mesmo tempo, a produção de estudos no campo da política pública foi inversamente proporcional. Como explicitado no Quadro 1, dos 175 trabalhos apresentados na Anped de 2003 a 2013, somente 14 estão relacionados à política pública⁶⁴.

Gráfico 2 - Percentual de trabalhos sobre política pública por ano. Anped GT 7



Fonte: A autora, 2016.

Do período analisado (2003-2013), observamos um maior número de trabalhos apresentados na Anped com a temática Política Pública no ano de 2008. Possivelmente, isso foi consequência da maior visibilidade que a Educação Infantil ganhou nas políticas educacionais, que versavam acerca do cumprimento de algumas metas do PNE (BRASIL, 2001). Em 2006, tivemos a publicação do MEC de documentos para essa etapa da Educação Básica que passam a ser referência

⁶⁴ Para chegarmos a esse levantamento, lemos todos os resumos disponíveis dos trabalhos e, para aqueles que só tinha disponibilizado os textos na íntegra utilizamos o descritor política pública para busca.

nacional no subsídio aos sistemas de ensino e para a discussão das políticas (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c; BRASIL, 2006d). Ainda em 2006, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, pela Lei nº11.274 (BRASIL, 2006f). Em 2007 foi aprovado o Fundeb (BRASIL, 2007d), viabilizando o aporte de verbas da União para creches e pré-escolas (inclusive as creches e pré-escolas privadas, não sem fins lucrativos e conveniadas).

Desses quatorze trabalhos que fazem alguma menção à política pública no período de 2003 a 2013 — conforme podemos ver no Quadro 2 —, seis analisam alguma localidade específica (como Goiás, Curitiba, Espírito Santo e outros). Um deles, apresentado em 2010, foi financiado pela Unesco e visa, fundamentalmente, justificar a inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino como benefício para todas as etapas, uma vez que, segundo as autoras, tem possibilitado “repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações que se estabelecem” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 5). Entretanto, este trabalho também reconhece que mesmo como um direito instituído a oferta incipiente de creches revela o caráter duplamente residualista da política: “a oferta pública é para as camadas mais pobres da população e atinge a pouco mais de 10% da população” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 15).

Quadro 2 - Trabalhos apresentados na Anped 2003-2013 sobre Política Pública

Ano	Trabalho	Autor	Instituição
2003	NÃO HÁ TRABALHO SOBRE POLÍTICA PÚBLICA		
2004	Políticas Públicas em Educação Infantil (munic. de BH)	Isabel C. Brandão	UFSCar
2005	Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social	Ivone Garcia Barbosa Nancy N. de L. Alves Telma A. T. Martins Solange M. O. Magalhães	UFG UFG Unifan UFG
	Pró-criança: uma política pública para a infância catarinense?	Marilda M. Rodrigues	UFSC
2006	A educação das famílias como política educacional – uma análise do programa família brasileira	Rosânia Campos Roselane F. Campos	UFSC UFSC
	Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de Educação Infantil	Zélia Granja Porto	UFPE
2007	NÃO HÁ TRABALHO SOBRE POLÍTICA PÚBLICA		
2008	Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil de Curitiba	Maria N.C. Pereira	UTP
	Educação Infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar	Rosânia Campos	UNISUL
	Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil (Goiânia)	Ivone Garcia Barbosa Nancy N. de L. Alves Telma A. T. Martins	UFG UFG UFG
	O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que indicam os editais públicos (Espírito Santo)	Rosali Rauta Siller Valdete Coco	SME- ES UFES
	Política Nacional de Educação Infantil: uma luta contínua, uma política descontínua	Jodete B. G. Fullgraf	UFSC
2009	A Educação Infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina	Roselane F. Campos	UFSC
2010	Políticas Públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil	Patrícia Corsino M ^a Fernanda R. Nunes	UFRJ Unirio
2011	Políticas Públicas municipais de Educação Infantil: um balanço da década	Sônia Kramer Patrícia Corsino M ^a Fernanda R. Nunes	PUC-Rio UFRJ Unirio
2012	“Caos Calmo”: (in)constâncias no cenário da política de Educação Infantil brasileira	Fabiana O. Canavieira	UFMA
2013	NÃO HÁ TRABALHO SOBRE POLÍTICA PÚBLICA		

Fonte: A autora, 2016.

Vale ressaltar que a maioria dos trabalhos em Política Educacional na Educação Infantil faz referência à experiência, cultura, etnia, gênero, pois se respaldam na concepção de que esses elementos constroem diferentes jeitos de ser criança e “viver a infância” em cada contexto, em cada momento... Afirma-se, com isso, que é possível singularizar as crianças com base naquilo que dizem.

A consolidação desse ideário no Brasil emerge em um momento histórico que se deseja romper os vínculos do atendimento à Educação Infantil com o modelo escolar do Ensino Fundamental. Entretanto, ao mesmo tempo, fundamenta-se a

expansão dessa etapa da Educação Básica com elementos do pragmatismo e pela associação entre o sucesso do indivíduo às oportunidades oferecidas. Isso é o que Barata-Moura ([s.n.], p. 162) chama de “contradições dialéticas e não apenas contradições lógicas”.

O cerne encontra-se na valorização das experiências infantis tendo como foco as relações educativo-pedagógicas, em que a qualidade educacional está na qualidade da aprendizagem, visando à adaptação psicofísica da infância às novas relações sociais de produção. Como afirma Pasqualini (2010, p. 104-105, grifo do original):

Em uma sociedade de classes, não é possível se apreender a criança como sujeito concreto se ela for pensada como criança em abstrato. É preciso compreendê-la essencialmente a partir de sua classe social de origem, daí depreendendo-se quais sejam seus interesses e necessidades *para além da aparência* da condição infantil. [...] O que ocorre porém é que, como condição para a reprodução da sociedade capitalista, os indivíduos das classes oprimidas são expropriados do direito ao conhecimento desde a mais tenra infância.

A Pedagogia da Infância, como veremos a seguir, é uma concepção pedagógica que tem como eixo central a negação do ensino e da transmissão do conhecimento (PASQUALINI, 2010), pela interface do neoliberalismo e da pós-modernidade, corroborando para um aligeiramento da própria concepção de formação humana.

3.2 Em que consiste a Pedagogia da Infância?

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos

Cem pensamentos

Cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar

as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separaram a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe

que as cem não existem

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

Na epígrafe acima, texto de Malaguzzi (1999), é apresentada uma visão ampliada de infância (para além de um “paraíso idealizado”), mas, ao mesmo tempo, indica que todas as crianças têm infinitas oportunidades e possibilidades. Chamamos a atenção de que é indispensável a compreensão de que os próprios interesses, linguagens e desenvolvimento das crianças precisam ser entendidos do ponto de vista histórico e de classe social.

O reconhecimento e a problematização de que o conhecimento é socialmente produzido à luz de tensões e da luta de classes precisam ser historicizados. Como afirma Saviani (2012, p. 46), cada indivíduo sintetiza relações sociais, ou seja,

ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem.

Vivemos em uma sociedade de classe e, como tal, os interesses da classe que possui os meios de produção são, evidentemente, muito diferentes dos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre as próprias relações a que esses sujeitos têm possibilidade de estabelecer com os outros homens, com o seu próprio trabalho, com a cultura, com o conhecimento. A Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil é baseada na abordagem educacional das escolas da região Reggio Emilia⁶⁵ e tem fundamentado o trabalho para esta etapa da educação no Brasil na última década. Possui um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, baseados nas ideias do pedagogo Loris Malaguzzi.

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália que criou um sistema municipal de educação, cuja base de pensamento é o trabalho com as diversas linguagens, enfocando a solução de problemas. Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999), o princípio fundamental das escolas de Reggio Emilia é valorizar a criança como construtora de conhecimento, sendo cada uma considerada individualmente e não em termos gerais. Assim, a proposta é que se olhe cada

⁶⁵ Cidade italiana que, após a Segunda Guerra Mundial, se reorganizou e estruturou econômica, política e socialmente no compasso das mudanças do sistema capitalista. A primeira escola surgiu a partir de um movimento comunitário, incluindo pais e educadores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

criança como portadora de uma cultura específica e singular, partindo da máxima de que cada indivíduo é único e capaz de descobrir as próprias qualidades e potencialidades. No entanto, ao formar grupos, esses saberes seriam somados e o aprendizado poderia ir “mais longe” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância é uma concepção pedagógica desenvolvida na tese de doutorado de Rocha (1999), como uma “alternativa” aos modelos que têm a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental ou como locais exclusivos para a “guarda” e o cuidado da criança. Em se tratando de uma proposta que considera a inclusão social e não o ensino (ou a garantia do conhecimento produzido historicamente) para essa faixa etária, tem-se como princípio toda e qualquer situação educativa relacionada à criança pequena (em instituições escolares — creche e pré-escola — ou não)⁶⁶.

Sendo assim, o objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a própria criança, mas considerando cada uma em seus diversos contextos, cultura, capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais. Por isso, segundo Rocha (1999), não valeria para a Educação Infantil parâmetros pedagógicos escolares diferenciados apenas pela faixa etária, afinal, para ela, essas instituições são espaços de convívio coletivo e que, portanto, não poderiam se “limitar” ao domínio do conhecimento científico. Logo,

[...] a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as cem linguagens da criança. (ROCHA, 1999, p. 61)

A abordagem desenvolvida por Rocha (1999) e por outros pesquisadores como Kishimoto e Pinazza (2007), Angotti (2007, 2006), Faria (2007), é baseada nas “múltiplas linguagens” da criança, mas sem que se relacione a construção dessas linguagens às condições materiais vividas por elas. Essas “múltiplas linguagens” ou “cem linguagens” se fundamentam no pressuposto de que o desenvolvimento é espontâneo.

Historicamente, algumas concepções de educação são utilizadas para manter e justificar a estrutura da sociedade, dentre elas a que chamamos de *inatismo*. De

⁶⁶ Vale ressaltar que apesar da Pedagogia da Infância considerar qualquer situação educacional voltada à criança, na tese de doutorado de Rocha (1999), a autora trabalha somente com essa concepção em espaços de educação formal de Educação Infantil.

acordo com essa teoria, o homem nasce pronto e bom, pode-se apenas aprimorar um pouco aquilo que ele é. Rousseau em seu livro clássico – Emílio – escreve a sua visão sobre esse ponto de vista e afirma que o homem em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade.

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas, cuja direção vertical se perturba. Em se lhe desenvolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isto, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo acontece com os homens. (ROUSSEAU, 1990, p. 65)

Relacionamos a passagem do texto de Rousseau com os preceitos da Pedagogia da Infância, uma vez que, assim como se faz com as plantas, a Educação Infantil deveria cultivar o que há de interno nas crianças, seus desejos, percepções, “dons”, competências e habilidades inatas. A “educação negativa” proposta por Rousseau consiste em seguir os preceitos da natureza, respeitando suas fases e não se adiantar a elas, tampouco no desenvolvimento da razão. Se, como diz o autor, “cada idade, cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria” (ROUSSEAU, 1990, p.164), o período do nascimento até os 12 anos é considerado o mais perigoso, no sentido de que é nele que os erros e os vícios tendem a surgir. É por isso que Rousseau prega a educação negativa, que preserva a inocência e a pureza da criança da degeneração dos homens, “não ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1990, p. 80).

Conforme afirma Cerizara (1990), educação negativa para Rousseau não é ociosa, ela possibilitaria à criança tudo o que possa levá-la ao verdadeiro quando ela está em condições de entendê-lo. Seu princípio básico é evitar proclamar deveres passíveis de se tornar odiosos às crianças, ou até impraticáveis, por serem incompreensíveis a elas. O que deve ser incentivado nas crianças: exercícios do corpo, dos órgãos e dos sentidos, em que esses aspectos serão transformados em instrumentos para a criança construir seu conhecimento. Na perspectiva da Pedagogia da Infância,

o que vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA,

1999), no sentido da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. (CERIZARA, 2004, p. 13)

O que se pretende é a construção de uma pedagogia⁶⁷ própria, voltada à Educação Infantil, que rompa com os modelos até então existentes. Para tanto, defende-se a ideia de uma pedagogia que aborde a criança em seu próprio tempo (com elementos semelhantes às proposições de Rousseau), mas que também tenha como horizonte a heterogeneidade e a alteridade na constituição dos sujeitos. Seria, então, a Pedagogia da Infância, uma pedagogia de cada indivíduo? Nas palavras de Cerizara (2004, p. 9 e 14),

[...] se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades. [...] O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos — alegrias e tristezas — para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Na medida em que parte do pressuposto de que é preciso considerar as capacidades de cada criança, esta é uma concepção calcada na noção de educação como projeto individual, como se a possibilidade de apropriação dos bens — materiais e não materiais — estivesse dada da mesma forma para todos. Caberia, então, à Educação Infantil (e é claro aos professores) apenas acompanhar o processo de desenvolvimento infantil que ocorreria de modo espontâneo em um ambiente de “felicidade e prazer”. Mas, como a infância ou as infâncias pode(m) ser fonte daquilo que não lhe é ofertado/ possibilitado?

O papel da Educação Infantil precisa estar nessa contextualização, a fim de problematizarmos sua própria função social. Para Rocha (1999) e Cerizara (2004), as creches e pré-escolas não podem ter como objetivo o ensino, mas sim as relações educativas, uma vez que seriam espaços de *convívio coletivo*. Assim, “[...] a

⁶⁷ Rocha (1999, p. 53) define Pedagogia como “o estudo da experiência educativa, recolocando-se como ciência da Educação”.

creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)” (ROCHA, 1999, p. 40).

Essa concepção corrobora com o que advoga o BM (2011) ao focar a aprendizagem e não o ensino para as diretrizes de políticas educacionais. Em documento do BM, estabelece-se como estratégia para a educação em 2020 alcançar o objetivo “Aprendizagem para Todos”, o que, segundo se afirma, seria o compromisso com uma aprendizagem para além dos muros da escola e que se relacione com a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários a uma “vida saudável, produtiva e para a obtenção de um emprego significativo”. Portanto, aprendizagem para todos, “inclusive [para] os que não são mais privilegiados ou os mais inteligentes” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Para tanto, coloca três pilares como fundamentais para a educação:

- 1) Investir antecipadamente ou Investir cedo: As competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio;
- 2) Investir de forma inteligente ou Investir com inteligência: Para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade;
- 3) Investir para todos ou Investir em todos: Aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4)

A afirmação acima reforça a existência da relação entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância, em que também podemos ressaltar uma de suas contradições⁶⁸ fundamentais: ao mesmo tempo em que a Pedagogia da Infância é criada com o intuito de se distanciar e diferenciar de uma abordagem presente na Educação Infantil que enfoca a psicologia do desenvolvimento, ela prioriza e tem como uma de suas determinações as habilidades das crianças, assim como a Pedagogia das Competências. A definição que ambas apresentam

⁶⁸ Segundo Barata-Morura ([s.n.], p. 159): “A contradição não é apenas a maneira como o real se apresenta, num determinado momento, reflectido na consciência dos homens. Ela é a maneira como o real se vai apresentando, não apenas a qualquer sujeito no quadro de uma experiência possível, mas em termos de facticidade em processo que engloba e abarca no seu seio essas consciências e as suas formações.”

essencialmente refere-se a uma suposta valorização das competências/habilidades com vistas à adaptação à realidade.

O documento do BM (2011), ao focar o papel das creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora como locais referentes ao convívio da “heterogeneidade e alteridade”, propõe exatamente o que Rocha (1999) reforça na Pedagogia da Infância: a concepção de que cada indivíduo possui uma infância, com o seu tempo e com capacidades próprias. Segundo Arce (2012, p. 148), as escolas de Reggio Emilia, que embasam a proposta conceitual preconizada pela Pedagogia da Infância, partem do princípio de que

o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes de múltiplas inteligências, sendo inteligência entendida como a capacidade que o indivíduo possui de solucionar problemas e se tornar indispensável, trazendo benefício para o meio cultural no qual ele se encontra inserido.

Arce (2012) destaca, então, que para Malaguzzi o foco deve ser a aprendizagem e não o ensino, uma vez que “a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver situações-problema que lhe são apresentadas” (ARCE, 2012, p. 149-150). Desse modo, ao focar o trabalho educativo na aprendizagem, há um excesso de valorização das construções individuais, o “aprender a aprender” (DUARTE, 2012), cujo conhecimento universal pode ser substituído por múltiplos significados, linguagens, interpretações do cotidiano. Com isso, a realidade seria constituída por fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, sendo a vida de cada um o parâmetro do que deve ser ou não importante.

Uma vez que o cotidiano de cada criança é a referência central para as práticas pedagógicas, a concepção de conhecimento (princípio epistemológico) se limita a uma ferramenta para a resolução de problemas, retirando-se da escola destinada à classe trabalhadora o conteúdo, os saberes socialmente construídos pela humanidade. Com isso, reduz-se o ensino a saberes imediatamente necessários, instrumentalizáveis. Isso ocorre com o discurso do respeito às diferenças, em que se afirma a necessidade de todos serem tratados nas suas particularidades, no seu tempo; sonhando, muitas vezes, o próprio conhecimento afinal, se cada sujeito tem a sua realidade, a sua verdade, o conhecimento acaba por perder sua identidade universal (MARSIGLIA, 2010).

Uma sociedade alicerçada no individualismo, cuja principal bandeira tem sido o respeito às diferenças pessoais para que cada um persiga seus próprios interesses, exacerba a desigualdade como processo natural, substituindo a luta coletiva pela “pequena política” (GRAMSCI, 1989), onde a ação política evita pôr em questão os fundamentos da ordem social.

Ressaltamos que é preciso que a educação escolar reconheça a existência da diversidade, mas não pela raiz das diferenças individuais. A historicidade deve ser o cerne do desenvolvimento de qualquer concepção e política educacional para a Educação Infantil, afinal, a nossa própria existência, como afirma Marx (1978), não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens.

3.3 Fundamentos da Pedagogia da Infância e sua relação com a pós-modernidade

Como vimos, a Pedagogia da Infância é um conjunto de fundamentos e indicações baseado na perspectiva de que na Educação Infantil o professor não pode ensinar, mas assumir o papel de estimular o desenvolvimento seguindo as crianças (MALAGUZZI, 1999). Há uma supervalorização do fragmento, do efêmero, colocando em cheque o conhecimento como verdade objetiva. Nessa concepção não há uma realidade possível de ser conhecida, apenas muitas realidades em perspectiva, tendo como característica fundamental o relativismo epistêmico, pela rejeição de conhecimentos e valores universais (WOOD, 1999; EAGLETON, 1998; ANDERSON, 1999). Exacerbam-se as particularidades, e a incerteza seria a única verdade. Segundo João Evangelista (1997, p. 26),

[...] como a história não tem sentido, o cotidiano substitui o futuro como preocupação. O imediato toma o lugar do mediato. A revolução, a luta pelo poder do Estado e seus instrumentos institucionais — como partidos políticos —, a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas “pequenas lutas”, pelas infundáveis transformações “moleculares”, sem coordenação.

Portanto, como pressupõem as concepções pós-modernas de fundir as formas de conhecimento com seus objetos, a Pedagogia da Infância compreende

que a variedade de contextos sociais e a diversidade de cada indivíduo determinariam não a verdade, mas as verdades relativas aos conhecimentos. Diante disso, “o padrão da ‘verdade científica’ reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento” (WOOD, 1999, p. 12).

Com isso, tanto as acepções pós-modernas quanto os pressupostos da Pedagogia da Infância rejeitam o conhecimento totalizante, retirando da escola destinada à classe trabalhadora a “ciência” pelos conhecimentos “que oferecem a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna” (PISTRAK, 2000, p. 120).

Há, então, uma redução do papel das instituições de Educação Infantil à ênfase de um saber imediato e utilitário, baseado somente nas histórias de vida individuais das crianças, particularizando, então, o conhecimento, e tornando-o alienado das relações sociais concretas. É o que se depreende do excerto do pensamento de Angotti (2006, p. 21):

É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim, de permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significante.

A Pedagogia da Infância assume significações pós-modernas à medida que suas proposições vinculam-se à ideia de que o conhecimento é particular, de que não há conhecimento “totalizante” e valores universais. Enfatiza-se a diferença, com identidades singulares (por exemplo, raça, gênero, etnia, sexualidade, entre outros), logo, foca-se nas questões essencialistas e não nos determinantes históricos, econômicos e materiais de classe. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como indivíduo, ou seja, de forma fragmentada, afinal, as identidades são variáveis e duvidosas e, portanto, em consequência, não nos unem em uma “identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns” (WOOD, 1999, p. 13).

Essa rejeição da totalidade social, dos valores universais, possibilita a promoção do pluralismo e do relativismo. Com isso, não há como esperar, dos pós-modernos, uma análise de contestação geral ao capitalismo, não se discutem as relações de classe, de exploração da força de trabalho. A Pedagogia da Infância, tendo o mesmo princípio, operacionaliza essa concepção ao evidenciar aspectos do cotidiano da criança, de satisfações imediatas, pelo trivial. As crianças aprenderiam interagindo com o ambiente e resolvendo situações-problema colocadas pelo dia a dia.

Harvey (1992) marca a chamada “era pós-moderna” por diversos elementos, como a globalização, o relativismo e o pluralismo, caracterizados pela dissipação da objetividade e da racionalidade, tidas como tipicamente modernas; a espetacularização da sociedade, balizada pela centralidade da mídia e da imagem; a cultura de massa; a normalização da mudança pela perpetuação de tudo como volátil e transitório; o papel do indivíduo na sociedade como consumidor; e o conhecimento só tem “valor” se útil imediatamente ao indivíduo.

O relativismo epistêmico é um ponto que devemos destacar, pois há uma rejeição das grandes narrativas históricas, um ceticismo a respeito da verdade, um total relativismo cultural ou o chamado pluralismo. Segundo Wood (1999, p. 18), o pós-modernismo recusa o universalismo, pois nega “a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas”. Para Eagleton (1993, p. 266), os pós-modernos afirmam que “a verdade, o cognitivo, torna-se aquilo que satisfaz a mente, ou o que nos permite nos movimentar por aí de modo mais conveniente. A moral é convertida numa questão de estilo, de prazer ou de intuição”. Do mesmo modo, a Pedagogia da Infância critica a universalidade da infância, defendendo uma abordagem em que a criança tem o seu próprio tempo, sua cultura.

No “Relatório sobre infância e adolescência no Brasil: equidade e diversidade” (UNICEF, 2004, p. 8), afirma-se que é preciso “valorizar a diversidade como condição *sine qua non* de superar as desigualdades e alcançar a equidade”. Esses conceitos, tão presentes nos documentos dos organismos internacionais, têm sido a expressão da articulação de interesses da burguesia nas políticas públicas educacionais contemporâneas, uma vez que o objetivo central é a disseminação da tolerância pela promoção da equidade. Em consequência, a concepção é manter a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente para que não se discuta (para além da aparência dos fenômenos) o modo de produção capitalista adotado

política e administrativamente pelos governos. Como diz Abreu (2008), a desigualdade excessiva e a pobreza acentuada são um “incômodo” que precisa ser evitado. Em Eagleton (1998, p. 7), ao se referir à pós-modernidade,

[...] essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”.

Adota-se como política o discurso da “justiça”, da “cidadania”, da “participação de todos”, mas, inseridas no arcabouço da desigualdade social legitimada, em que se prega a igualdade de oportunidades pela compensação das diferenças. Nessas circunstâncias, utiliza-se o conceito de “cultura” para explicar as diferenças ignorando a classe social. Como afirma Kagan (apud PENN, 2002, p. 20-21),

[...] embora a classe social de uma criança seja o melhor indicador da futura profissão, de realizações acadêmicas e saúde psíquica, os norte-americanos querem crer que sua sociedade é aberta, igualitária, sem fronteiras rígidas de classe. Reconhecer o poder da classe é questionar esse cânone ético.⁶⁹

Ressaltamos que a escola é um dos principais locais em que a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento. Portanto, a discussão da expansão da obrigatoriedade escolar e, especialmente nesse estudo, a obrigatoriedade da própria pré-escola⁷⁰ precisa ser compreendida a partir do que se pensa acerca da concepção epistemológica para a educação formal, afinal, em uma sociedade de classes, o conhecimento também é expropriado da classe trabalhadora. Nesse contexto, a Pedagogia da Infância tem como fundamento a inclusão social e o convívio coletivo, baseado na diversidade e com ênfase no individualismo e na substituição dos conflitos estruturais pelos interpessoais; valoriza o presente a partir

⁶⁹ Vale ressaltar que há uma ênfase no pensamento norte-americano nos documentos do BM, pois, como afirma Penn (2002, p. 10), o maior acionista é os Estados Unidos, “que detêm 16,49% dos votos. Os Estados Unidos e outros quatro acionistas principais (França, Alemanha, Japão e Reino Unido que, juntos, detêm outros 16% dos votos) indicam, cada um, um diretor executivo. Os demais 19 diretores executivos são eleitos por um grupo de países, salvo o caso da China, da Federação Russa e da Arábia Saudita, que também indicam um diretor”.

⁷⁰ No Capítulo 2 desta tese, tratamos da Lei nº 12.796, de 13 de abril de 2013, oriunda da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da pré-escola (BRASIL, 2013b).

de uma concepção a-histórica de sociedade e de descontinuidade de processos vividos. Logo, não se põe em discussão projeto de sociedade, limitando-se a administrar o existente, ou, ainda, como afirma Morin (apud ROCHA, 1999), “flexibilizando as lógicas”. Destacamos o conceito de flexibilidade, pois se relaciona à lógica neoliberal, ou seja, há uma igualdade jurídica dos cidadãos (ênfático, no caso da Educação Infantil, pelo direito da criança às creches e pré-escolas), e, ao mesmo tempo, a necessidade de que cada indivíduo sintetize as próprias relações sociais.

A Pedagogia da Infância apresenta um pensar a infância com uma especificidade própria, como um momento fundamental no processo de formação humana. Entretanto, desloca uma análise sócio-histórica, circunscrita em uma totalidade social, processual e contraditória movida pela luta de classes, para uma análise “naturalizada”, local e individual (tanto da educação como da própria infância). Ou seja, a sua formação humana é compreendida como algo subjetivo ou referente a cada um e à sua natureza.

Desta maneira, a partir do paradigma pós-moderno da equidade as desigualdades são tratadas “sob um enfoque fragmentado de diversidade e de diferença, e a pobreza sob o enfoque (estático) da exclusão” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 21). Nessa direção, o foco volta-se para uma formação humana “que nega a possibilidade de um horizonte ético-político abrangente como eixo de resistência coletiva e base para se discutir e promover a justiça distributiva” (SILVA, 2009, p. 5862).

3.4 Escola Nova e Pedagogia da Infância: ressignificação e apropriação pós-moderna para a formação das crianças

Os princípios que fundamentam a Pedagogia da Infância e a Escola Nova⁷¹ partem da crítica ao modelo de escola tradicional, entretanto em períodos distintos e

⁷¹ A Escola Nova se configura como um movimento a partir do final do século XIX e início do XX. Surge pioneiramente na Inglaterra e se espalha pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. O escolanovismo é um movimento que tenta superar a escola tradicional visando a um tipo de educação que se adequasse ao mundo de transformações vivido pela Revolução Industrial. Deste modo, a burguesia precisava de uma “escola nova”. (ARANHA, 1996)

com discursos parecidos. Pretendemos, aqui, demonstrar de que forma essas duas abordagens educacionais, na realidade, se complementam; a Pedagogia da Infância (por ser mais recente) se baseia em muito na Escola Nova, especialmente no que se refere à concepção de formação humana.

Destacamos como primeiro ponto o fato de ambas basearem-se em projetos fundados no discurso da democracia, visando possibilitar às crianças a “experiência da infância”. Com esse *slogan* a Escola Nova compreende a criança como um ser em formação, inacabado, mas em vias de tornar-se, por caminhos próprios, aquilo que ela “deve ser”. Por isso, são fundamentais, nesse processo, estímulos relacionados à experimentação, em que a criança pode expressar a sua espontaneidade.

Para final do século XIX e início do século XX uma perspectiva pedagógica que considere a criança para além de modelos impostos e impositivos da educação tradicional pode ser considerada progressista para o tempo, entretanto, o que ressaltamos é a sua base liberal. Assim, dialogamos com Dewey, reconhecendo a contribuição deste filósofo para pensarmos a escola tradicional e debater o quanto a apropriação ideológica interessada pode se tornar conservadora (o que comprovamos se processar na Pedagogia das Competências e na Pedagogia da Infância). Destacamos o modo como, desta visão, se faz uma “bricolagem” para os dias atuais e se elaboram políticas pautadas em “novas” pedagogias fundamentadas em aspectos, como nos ensinou Gramsci (1989), da “pequena política”. Nosso contraponto, no materialismo histórico, se faz com as concepções de Thompson acerca do conceito de experiência.

3.4.1 A Escola Nova e o discurso do respeito às diferenças

John Dewey⁷², um dos precursores da Escola Nova, ao questionar a escola tradicional o faz no contexto social mais amplo, em que a ideia de que todos os

⁷² John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, nos Estados Unidos, tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo de forma marcante para o desenvolvimento e a divulgação dos princípios da escola nova. Opõe-se à escola tradicional pela convicção de que é necessário que o aluno se adapte à sociedade. Dewey é adepto do pragmatismo, doutrina desenvolvida e difundida pelo filósofo norte-americano William James (1842-1910).

homens são iguais não é mais suficiente para a sociedade que ele apresenta. A pedagogia desenvolvida por ele tem como princípio fundamental que os homens não são iguais, mas essencialmente diferentes e, com isso, temos que respeitar essas diferenças. Como todos são diferentes é necessário que se tenha uma escola e um professor que respeite o ritmo da aprendizagem, o interesse, as habilidades, as experiências de cada um. O respeito à individualidade pelo discurso do respeito às diferenças é o que embasa a teoria desenvolvida por Dewey, à medida que para ele o ensino acontecerá de acordo com as vivências, motivações individuais dos alunos; contrapondo-se aos métodos de transmissão de conhecimentos da escola tradicional.

O ponto chave que queremos apresentar é justamente o fato de a pedagogia da Escola Nova considerar como o mais relevante um tratamento diferenciado entre os alunos a partir das diferenças individuais. Assim, sob o argumento de que todos são diferentes, com interesses variados, a educação deve centrar-se na máxima de que o importante não é aprender, mas *aprender a aprender* e isso só ocorre através das experiências de cada um. Nesse sentido, compreendemos que esta concepção em Dewey expressa um conceito de ação (que se opõe ao pensamento tradicional), de interação entre o organismo e o meio. Cada um compreenderá essa relação de uma maneira e fará adaptações (através da reflexão) pertinentes às suas vivências a fim de utilizar melhor o ambiente. Deste modo, para ele, a ação reflexiva dada pela experiência possibilita o senso prático e a utilização, pelo homem, no mundo.

A base do pensamento de John Dewey é a ideia de diversidade e adaptação/adequação, pois, cada homem é livre para escolher e realizar aquilo que deseja para si, portanto, a liberdade é uma condição humana. O pensamento é o esforço que a pessoa faz para colocar-se em condições de se adaptar a novas situações. Para Dewey o universo é incompleto e, por isso, o homem deve estar preparado para uma perpétua transformação. Agir sobre o outro e sofrer do outro uma reação é o que ele chama de experiência, que “é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados” (DEWEY, 1980, p. 113).

Nesse sentido, a experiência precisa ser compreendida como transitória, como pessoal e, portanto, passageira, afinal ela só teria sentido quando relacionada à vida de cada indivíduo. São, portanto, sempre individuais, de acordo com as trajetórias vivenciadas por cada pessoa e por situações conhecidas por ele. Isso

também é o que faz com que o homem se adapte ao meio, mas que permaneça insatisfeito, buscando se compreender.

Viver seria uma espécie de rede entremeada por experiências que levam à aprendizagem. Portanto, na visão de Dewey (1980), não podemos separar vida e aprendizagem, pois são simultâneos. A concepção de educação construída por ele parte do princípio que o aprender é uma experiência social que ocorre com a ampliação da liberdade pessoal. A educação deve ser, segundo Dewey (2011), centrada na criança pelo viés da biologia e da psicologia evolutiva. Pensamento e ação, para o autor, se relacionam intrinsecamente. A ação a determinado estímulo relaciona-se à intencionalidade, ou seja, as operações mentais do homem precisam ser compreendidas pela sua funcionalidade na ação, pelo motivo dominante que guia a ação e permite que outros impulsos fiquem “subordinados”. Diante disso, não podemos ser ensinados a pensar, mas precisamos *aprender a pensar bem*. Então, “o meio exterior provê apenas as condições, os estímulos. As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente da direção que tiverem os seus atos” (DEWEY, 1980, p. 123).

Dewey procura articular a concepção de aprendizagem a aspectos internos e externos ao indivíduo e afirma que vida e aprendizagem são fundantes para o processo educativo. Para ele, “vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (DEWEY, 1980, p. 127). Com isso, o autor critica conceitos tradicionais que compreendem a educação: a) como um desdobramento único de forças internas, inatas (inatismo); b) como uma aplicação exclusiva de forças externas do ambiente, sejam naturais, físicas, culturais ou históricas (ambientalismo).

Desta forma, o processo educativo deve compreender: a) como se aprende? (método); b) como o que se aprende refaz e reorganiza a nossa vida? (educação compreendida como vida e não preparação para ela); c) como o que se aprende pode tornar a vida melhor e mais feliz? (vida em ascensão, quando colocamos todas as nossas potencialidades/capacidades em ação). Enfocamos o fato de o processo educativo proposto por Dewey estruturar-se por um sistema que prevê somente as ações e condutas individuais compreendidas entre a essência humana e o processo de equilíbrio com o meio. Esses três aspectos apontados por Dewey indicam a concepção de que a *educação é um fim em si mesma*. Para ele, a educação “é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos

mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1980, p. 116).

O pensamento reflexivo surge a partir de uma dificuldade, por isso, o autor consolida o modo reflexivo de pensar como um método que visa superar as explicações tradicionalmente firmadas, possibilitando um conhecimento novo e adequado às novas situações. Nessa direção, propõe o método experimental:

Se em lugar de termos uma fé conservadora no passado, na rotina, acreditarmos no progresso, pela subordinação inteligente das condições existentes a uma regra, será esse, naturalmente, o efeito do *método científico experimental*.

O método empírico exalta fatalmente a influência do passado; o *método experimental*, ao contrário, propõe em relevo as possibilidades futuras. O método empírico diz: “*Esperemos* ter suficiente número de casos”. E o método científico: “*Provoquemos* o aparecimento dos casos”. (DEWEY apud CUNHA, 2001, p. 67, grifo nosso)

O que Dewey ressalta é a necessidade de termos uma educação progressiva que parta da experiência e do interesse individual dos alunos. A escola, portanto, deve se organizar em ideias, “o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida” (DEWEY, 2011, p. 75). Diante disso, as propostas educacionais não devem partir de verdades que não estejam incluídas no que os alunos vivenciam, pois tudo deve originar-se da vida deles e, só então, com esse ponto de partida, favorecer novas aprendizagens, mas sempre ligadas às experiências mais antigas.

Outro conceito importante abordado por Dewey é quanto à necessidade de que os conteúdos sejam trabalhados progressivamente de acordo com a “maturidade do aluno”. Nesse ponto, em especial, identificamos a ênfase ao aspecto biológico/psicológico presente na teoria de Dewey. Como afirma Ramos (2010, p. 132),

as características internas ao indivíduo seriam mediadoras na relação entre este e o meio, sendo o desenvolvimento humano resultado do amadurecimento dessas características. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismo adaptativos do comportamento humano ao meio material e social.

Portanto, evidencia-se no pensamento de Dewey um evolucionismo pragmático e instrumentalista, à medida que o conhecimento só tem validade se for útil. Sob a base de uma psicologia funcional — oriunda da Biologia evolucionista de

Darwin e do pensamento pragmático de William James —, Dewey desenvolveu uma nova teoria pedagógica com o intuito de estudar as consequências do instrumentalismo para a Pedagogia e compreender sua validade mediante a experimentação. O pensamento, portanto, seria um instrumento voltado à resolução de problemas da realidade imediata de cada um e o conhecimento seria a acumulação de sabedoria que possibilita a resolução dos problemas. Como afirma Moreira (2002, p. 95, grifo do original),

Dewey considerava que a matéria estudada só funciona de uma forma ativa se o aluno partir de questões e tentar resolvê-las no processo de aprendizagem. O fundamento desse percurso se encontra na visão pragmatista de que o conhecimento é o produto da relação entre uma questão que surge e a atividade que a soluciona ou explica. Nesse sentido, era preciso criar com os alunos uma consciência da necessidade de se levar adiante o processo de investigação, e o interesse seria o motor desse processo. Supunha-se que todas as crianças são naturalmente pesquisadoras e um dos propósitos da escola deveria ser justamente utilizar a curiosidade e infundir o senso prático do método de investigação.

Para Dewey, então, a educação deve respeitar as pessoas e prepará-las para a vida social por meio do desenvolvimento previsto pela natureza de cada aluno. Por isso, propõe uma pedagogia ativa, em que se educa pela ação, tendo como elemento central a ideia do aprender fazendo, em que a educação é uma contínua reconstrução da experiência (DEWEY, 1959).

A concepção de conhecimento é baseada no pragmatismo, em que se atribui ao sentido de prática a ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses. O conhecimento deve ser voltado ao utilitarismo e

a verdade aqui é posta em relação com nossas crenças e, além disso, com as crenças que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, a nossos interesses, ao interesse de cada um de nós. Em consequência, não se manifesta na concordância como uma realidade que o nosso conhecimento produz, mas corresponde a nossos interesses, àquilo em que seria — para nós — melhor, mais vantajoso ou mais útil. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241)

O que podemos notar é que Dewey baseia suas ideias nos valores liberais⁷³, com ênfase na liberdade econômica e na liberdade intelectual (ambas com

⁷³ Dewey critica de modo contundente o liberalismo do *laissez-faire*, em que liberdade se identifica com ausência de ação governamental.

referência a John Locke). Liberdade é a base do pensamento de Dewey e, associada à categoria experiência podemos dizer que:

- a) a escola destinada à classe trabalhadora deve ter como objetivo adaptar os indivíduos à sociedade, e o ambiente escolar observar o aluno em sua individualidade. Nessas circunstâncias, o fim da educação é dar condições aos alunos para que resolvam, por conta própria, os seus problemas;
- b) a base que fundamenta a concepção de conhecimento é o pragmatismo, em que o valor, a exatidão, o êxito, a verdade de um pensamento ou de uma teoria residem nas consequências de ordem prática, imediata, concreta, que deles advêm. Assim, a experiência e a prática são uma adaptação subjetiva do indivíduo destinadas a satisfazerem seus interesses;
- c) a concepção e o critério de verdade articulam-se aos interesses pessoais ou de pequenos grupos e os conhecimentos só são válidos quando úteis para resolver alguma situação do cotidiano. Portanto, a aprendizagem é uma apropriação privada do conhecimento construindo desta forma uma filosofia do senso comum, com um discurso de valorização da prática esvaziada de teoria, portanto, baseada em preconceitos, estereótipos, superstições (VÁZQUEZ, 2007);
- d) a apreensão da realidade ocorre somente ao nível da aparência, do espontâneo, à sobrevivência da vida cotidiana no universo do senso comum. O aprender atém-se ao “aprender fazendo” ou “aprender a aprender”, mediante uma atitude auto reflexiva e individualizada, de modo a melhor se administrar a vida. O fazer educativo limita-se a um fazer na e para a vida meramente cotidiana.

Notamos, então, que o que se apresenta, não sem contradições, é a necessidade de se ligar o âmbito experiencial da vida com a escola. Dewey é considerado uma “fonte inspiracional constante” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e a Pedagogia da Infância estabelece diálogo com esse autor justamente por ele falar de processos educativos e referir-se à criança antes de tratá-la como aluno, aproximando o pensamento filosófico dos problemas práticos através do pragmatismo e da psicologia experimental. Segundo Pinazza (2007, p. 90)

[...] para a construção de uma pedagogia da infância, tendo a certeza de que ela pode receber de Dewey tanto lições de humanidade — crença nas potencialidades humanas, respeito as individualidades e diferenças, garantias de liberdade e democracia — quanto lições de pedagogia — valor das experiências e dos interesses das crianças, pensadas no plano da intencionalidade e da ação pedagógica em um ambiente físico e relacional verdadeiramente educativo.

No entanto, o que destacamos nesse estudo é justamente o fato de que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas (MARX, 1978). Nesse sentido, o conhecimento, na perspectiva da práxis, só é possível se a consciência individual for compreendida nas relações sociais, como produto da história e não de relações imediatas e experienciais dos indivíduos isoladamente. A humanização do homem ocorre justamente pela apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana.

3.4.2 A Pedagogia da Infância e o discurso da heterogeneidade

Vimos que a Pedagogia da Infância é uma concepção pedagógica que parte do pressuposto que cada indivíduo é único e que, portanto, possui sua própria infância, sua realidade, seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Apresenta como argumento central, para a “infância em situação escolar”, a crítica à pedagogia tradicional, entretanto, com proposições que não discutem a sociedade e, portanto, que não visam uma mudança estrutural.

Segundo Rocha (1997), “a definição de um ‘Pedagogia da Infância’ passa a sustentar-se a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos”. Essa acepção converge com o marco conceitual exposto pelo Unicef (2004, p. 10), cujo princípio é “tratar todas as crianças e adolescentes de forma igual, sem considerar suas diferenças ou suas desigualdades, pode estar reforçando ou mesmo gerando ainda mais iniquidades, mais discriminação negativa, mais problemas do que soluções”. Deste modo, o fundamento utilizado coloca as diferenças e desigualdades como algo de cada indivíduo (cor da pele, gênero, deficiência, renda, habilidades, capacidades, credos religiosos, entre outros), mas que merecem ações voltadas à promoção da equidade, ou seja, que visem amenizar os efeitos que essas diferenças causam para

o indivíduo particularmente. Com isso, defende-se a “riqueza da diversidade” para uma distribuição “equânime” das oportunidades e “os benefícios produzidos pela sociedade” (UNICEF, 2004, p. 14). Segundo o que se afirma, esta seria a única maneira de que “todas as crianças e adolescentes desfrutam [desfrutassem] de várias oportunidades para desenvolver sua capacidade individual em um meio seguro e propício” (UNICEF, 2004, p. 17).

Ao nosso entender, a perspectiva apresentada se propõe a uma manutenção das bases estruturais da sociedade, permanecendo a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente, a fim de que não se comprometa a estabilidade. Portanto, o que se estabelece como pressuposto fundamental é que todos são iguais perante a lei, mas diferentes como indivíduos. Por isso, a proposta é de que se reduza as desigualdades visando uma harmonia social.

Alegar igualdade natural só se torna relevante quando se parte do entendimento de que as desigualdades sociais devem ser reduzidas, eliminadas, e as diferenças valorizadas. [...] [É preciso reconhecer] a complexidade que se articula o tempo todo na busca de formas cada vez mais criativas e solidárias de vivermos juntos e em paz. [...] A tese contida neste relatório é a de que o desenvolvimento compreende não apenas o acesso a bens e serviços, mas também a possibilidade de escolher um estilo de coexistência satisfatório, pleno e agradável. (UNICEF, 2004, p. 17-20-21)

A citação ressalta a necessidade de escolha que cada um deve ter, mas não questiona sob que condições essa “escolha” ocorre, portanto, propõe-se a equidade como equilíbrio dos extremos, das tensões entre cidadania e competitividade; igualdade e desempenho... Como também ressalta o BM (1997, p. 26):

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de falha do mercado. Os mercados competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente inaceitável. Algumas pessoas de poucos meios podem ficar sem recursos suficientes para lograr um padrão de vida razoável. E pode tornar-se necessária ação do governo para proteger os grupos vulneráveis.

Essa concepção reafirma que a lógica do mercado seria a única saída para se combater a desigualdade e, posto isso, seriam necessárias medidas que contemplassem formas de amenizar essas diferenças. Nessa direção, o objetivo-fim da Educação Infantil seria promover a inclusão social, o que compreende a aceitação da heterogeneidade em uma educação centralizada na criança, não mais

no aluno⁷⁴, e também no aprender, e não no ensinar. Para Arce (2012, p. 162), a Pedagogia da Infância acaba naturalizando as “concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um ‘oásis’ para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos”.

Segundo Rocha (1999), o ensino na Educação Infantil seria “prejudicial” à criança pequena, mas esta etapa da educação deveria ser garantida, tendo como princípio pedagógico o “aprender a aprender” (como propôs a Escola Nova), em que se tem uma concepção abstrata de ser humano a partir da lógica do respeito à individualidade de cada um. O princípio epistemológico parte da máxima de que a prática determinaria o conteúdo, portanto, o conhecimento seria uma ferramenta para resolução de problemas, além disso, o aspecto cultural, com a premissa de que nenhum saber pode ser considerado certo ou errado, posto que dependeria da cultura de cada um. Nessa circunstância, o cotidiano de cada criança é que a levaria ao “aprender a aprender”, revigorando o lema nos ideários educacionais contemporâneos. Como afirma Duarte (2006, p. 42), “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Ressaltamos que é necessário compreender o sentido atribuído à formação humana, portanto, o aspecto filosófico da educação. Quando, especialmente nos anos 1990, organismos internacionais como o BM e a ONU, via Unesco e Unicef, se encarregam de “mobilizar” os países membros em torno da discussão sobre educação, tolerância e respeito à diversidade cultural, rearticulam seus interesses com as burguesias locais com metas e propostas que visam manter, sob controle, os antagonismos sociais e culturais.

Ao apresentar como centro da discussão a questão cultural, a Pedagogia da Infância desassocia este conceito das demais dimensões da vida, como o trabalho e a ciência, apresentando como cerne da educação os valores e normas que orientam e conformam os variados grupos sociais. Com isso, busca-se exigir igualdade de direitos pela “auto-estima” desses grupos identitários. Ao mesmo tempo, afirma o valor das crianças como protagonistas, em oposição ao paradigma da criança objeto

⁷⁴ A Pedagogia da Infância, como vimos anteriormente, parte do pressuposto de que a Educação Infantil não deve ter como princípio o ensino e que, portanto, as crianças não podem ser consideradas alunos.

das concepções tradicionais, nas quais elas são passivas nos processos de socialização e do saber adulto, seres em déficit.

Corroboramos com Marx e Engels (2007) quando afirmam que cada sujeito é singular, mas dentro da história,

[...] a libertação de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. [...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência multifacetada, essa forma natural da cooperação histórico-mundial dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram. (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

Nesse contexto, afirmamos a necessidade de escuta da criança, da sua vida, suas expectativas e demandas. Além disso, é preciso, especialmente na Educação Infantil, repensarmos os discursos contrários ao ensino nesta etapa da educação (como faz a Pedagogia da Infância), trocados pelas acepções de que com essa faixa etária basta que se criem possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança, com a ajuda do trabalho, do amor e da alegria. Como assinala Arce (2002, p. 156),

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 perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage?

O acesso ao conhecimento é um direito em todos os níveis de ensino. Como afirma Saviani (2012, p. 7),

a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Destacamos que a expropriação do conhecimento a que a classe trabalhadora é submetida na sociedade capitalista, se produz desde a infância.

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de que as instituições de Educação Infantil (bem como todas as etapas da educação) tenham como princípio balizador a socialização e o compromisso com o conhecimento e, não somente, a inclusão social ou convívio coletivo.

3.5 Pedagogia das Competências e Pedagogia da Infância: aproximações e atualizações

Muitas aproximações podem ser feitas entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia das Competências, especialmente pelo fato de ambas exacerbarem aspectos individuais ligados à aprendizagem em detrimento às determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação.

Segundo Duarte (2010), a Pedagogia das Competências compõe uma corrente educacional denominada por ele de pedagogia do “aprender a aprender”. Apresenta como tônica a negação do que se chama de “educação tradicional”, por uma ressignificação do movimento escolanovista. Por isso,

essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal. (DUARTE, 2010, p. 34)

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância filiam-se a correntes hegemônicas baseadas nos ideais da Escola Nova, mas ressignificadas pelo universo ideológico atual, o que inclui o pensamento pós-moderno. Essa é a forma que o capital encontra de reformular categorias explicativas da realidade a fim de fundamentar seu projeto de sociedade na existência de novos padrões para a constituição da identidade pessoal e de pequenos grupos.

Rummert (2000) destaca alguns fundamentos deste processo de consolidação da hegemonia neoliberal e que estão diretamente imbricados nas

concepções da Pedagogia das Competências e da Pedagogia da Infância. Segundo a autora, as características do projeto identificatório neoliberal se relacionam, sendo elas:

1ª – A ênfase no individualismo, substituição dos conflitos estruturais pelos interpessoais. Cada um tem a possibilidade de agir a partir dos seus próprios desejos e potencialidades, “sendo o único limite a própria vontade de vencer”.

2ª – A construção simbólica de “culpados” pelas diversas formas de exclusão e pelas “carências” vividas pela maioria da sociedade.

3ª – O hiperdimensionamento do mérito segundo a lógica do mercado.

4ª – A demasiada valorização do presente, sustentada por uma concepção de mundo baseada nos fatos observáveis, vividos e interpretados no hoje.

5ª – A ênfase à adaptabilidade do indivíduo pela descontinuidade dos processos vividos na sociedade e dos projetos, individuais e coletivos, de inserção na vida socioeconômica.

6ª – O apelo à competitividade.

7ª – A lógica mercantil como única possibilidade de explicação da realidade.

As características destacadas por Rummert (2000, p. 59-62) condensam em concepções a direção política e a forma como se constituem a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância. Neste estudo, identificamos que a Pedagogia da Infância tem se configurado como uma manifestação atualizada e adaptada da Pedagogia das Competências, o que pode ser comprovado por suas semelhanças e ideários.

No Brasil, especialmente nos anos 1990, os documentos oficiais voltados à educação são produzidos a fim de dar a ideia de que a noção de qualificação estava ultrapassada e, por isso, era preciso substituí-la por competências. Segundo Ramos (2002), isso se deve ao fato dos países de capitalismo avançado terem passado por intensas mudanças tecnológicas e de organização do trabalho com uma consequente reconfiguração da gestão do processo produtivo e do padrão tecnológico.

Essas alterações, consideradas uma nova etapa do capitalismo, configuram intensas modificações no mundo produtivo, chamada por Harvey (1992) de

acumulação flexível, em que se tem um novo modelo de acumulação, associado a um sistema de regulamentação política e social distintas. Como afirma Rodrigues (1998, p. 90),

cabe ressaltar que um padrão de acumulação, seja ele fordista ou flexível, não se constitui reflexo mecânico de inovações tecnológicas implantadas na produção industrial. Um padrão de acumulação é, em última instância, resultado do cadinho da História, cadinho esse onde são realizadas opções políticas e econômicas, e que, de forma alguma representa uma (suposta) onisciência capitalista.

Os argumentos apresentados pelo autor ajudam a compreender a dinâmica em que se processa a história. Não podemos entender o capitalismo somente como um sistema econômico sem relações ideológicas. Com isso, é impossível pensar em formação humana sem incluir que tipo de sujeito e para que sociedade se deseja a formação desse homem.

De acordo com Ramos (2002), esses novos processos de produção demandaram do trabalhador, além de conhecimento técnico, atributos subjetivos deslocando-se, com isso, o conceito de qualificação para a noção de competência, em que se tem como objetivo uma adaptabilidade do indivíduo à realidade contemporânea. Então,

a competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno. (RAMOS, 2002, p. 294)

A Pedagogia das Competências, portanto, ocorre sob a perspectiva pós-moderna, em que se assume e se limita o senso comum como lógica orientadora das ações humanas, delimitando o conhecimento ao pragmatismo. Através de uma supervalorização da experiência de cada indivíduo, da “sua realidade”, da diferença e da alteridade, enfatizam-se os aspectos subjetivos como se estes existissem abstraídos das relações sociais concretas.

Nessa direção, a concepção de ser humano baseia-se no homem como um ser natural e biológico voltado para si, para sua sobrevivência independente dos outros. Valoriza-se o que seriam atributos, qualidades e/ou

competências/habilidades individuais tais como: iniciativa, criatividade, adaptação, flexibilidade, polivalência, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado.

O princípio educativo tem como alicerce as características apresentadas por Rummert (2000) e destacadas acima, com ênfase imediata no individualismo, no desenvolvimento de competências próprias. Com isso, indica-se uma educação que amplie os talentos pessoais e possibilite que cada um seja “dono do seu destino”⁷⁵. O foco é a aprendizagem e não o ensino, afinal, parte-se do pressuposto que a aprendizagem decorre somente das experiências individuais. E, nesse sentido, o conhecimento ocorre apenas pelas percepções e concepções subjetivas que os sujeitos extraem do seu mundo experiencial. O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo seria o próprio processo de adaptação ao meio natural e social.

Vale ressaltar que a Pedagogia das Competências vai muito além de um campo teórico, pois ordena os currículos, programas escolares e políticas públicas destinadas à classe trabalhadora. Como afirma Ramos (2002, p. 279-80),

a educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

Essa concepção pedagógica foi e é desenvolvida por Philippe Perrenoud (1999), que entende as competências como *mobilização de recursos cognitivos capazes de gerar a transferência de saberes*. Para ele, o currículo, de toda a educação, deve se guiar por esta noção, pois somente desse modo os saberes escolares adquiririam sentido.

Um trabalho aprofundado sobre as competências consiste: primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e tarefas; em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. (PERRENOUD, 2000, p. 13)

⁷⁵ No relatório Delors (1998), esse argumento fica muito evidente ao se afirmar que: “Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para *desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino*” (DELORS, 1998, p. 100, grifo nosso).

Nesse sentido, as competências são de ordem cognitiva, afetiva e prática, ligadas desse modo, ao saber fazer. Possuem um caráter muito mais subjetivo, envolvendo inclusive o conhecimento tácito (ou conhecimento do cotidiano) que engloba fatores intangíveis como crenças pessoais, expectativas, perspectivas e até sonhos.

Perrenoud (1999) chama a atenção para a urgência de uma mudança de cultura na educação. Para ele, o debate sobre as competências incita a necessidade de repensarmos o papel da escola pública a partir da estruturação do currículo pelo pressuposto: “cabeças bem-cheias ou cabeças bem-feitas”. A primeira, parte do princípio de que é preciso uma formação com muitos conteúdos e espera-se que, ao longo da vida, o sujeito construa competências, para lidar com situações do dia a dia, por si só. Em contrapartida, um currículo baseado na ideia de cabeças bem-feitas secundariza os conteúdos em função de que se ensine comportamentos, ou seja, somente atitudes que estejam diretamente relacionadas a alguma utilidade prática e universal. Para Perrenoud (2000), o fato de muitos conhecimentos serem ensinados fora de um contexto de ação, resulta na falta de sentido para os alunos. Com isso, os educandos acumulam saberes para as provas, mas não mobilizam o que aprenderam em situações reais.

Deste modo, na perspectiva das competências, “cabeças bem-feitas” significam, também, estar preparado para lidar com os imprevistos que surgem no processo de trabalho e na vida. Todos precisam saber o que fazer em situações inesperadas. A escola pública, sob a lógica burguesa, deve preparar os sujeitos para essa instabilidade a fim de produzir homens e sociedades globais, que têm como discurso o respeito às diferenças e aptidões naturais.

No campo da Educação Infantil, podemos afirmar que a Pedagogia das Competências é atualizada e adaptada na Pedagogia da Infância, uma vez que coadunam com os mesmos princípios e finalidades. O aspecto experiencial é ressaltado passando a orientar essa etapa da educação, com forte influência do pragmatismo.

É importante ressaltar, como afirma Ramos (2008), que a Pedagogia das Competências tem como raiz epistemológica o pragmatismo, com uma exacerbação metodológica que a leva à concepção pedagógica da Pedagogia Tecnicista. Assim, a conversão das supostas competências em desempenhos, dependeria do uso de

metodologias adequadas. A Pedagogia da Infância é criada com a mesma raiz epistemológica, ressaltando, assim como a Pedagogia das Competências, a abordagem das questões psicológicas de questões sociais. Cerizara (2004) expõe os pressupostos:

Para melhor compreendermos a problemática colocada pela Pedagogia da Educação Infantil, é preciso entendê-la no contexto da discussão da Pedagogia como ciência da Educação, para a prática pedagógica a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa Pedagogia tem por objetivo a aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é no ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Esta Pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativos-pedagógicas. (CERIZARA, 2004, p. 10)

Cabe questionar, da mesma maneira que Ramos (2003) com a Pedagogia das Competências: é possível uma Pedagogia da Infância contra-hegemônica?

Uma pedagogia contra-hegemônica se faz necessária a partir da concepção de formação que pressupõe um processo contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente, o que não corresponde aos fundamentos filosóficos e ético-políticos que concebem a verdade somente advinda da experiência pessoal. Nesse caso, desconsidera-se desde a infância a possibilidade de uma proposta coletiva, em que se pensa o futuro não como um momento.

Podemos notar, pelas características da Pedagogia da Infância, que esta não se relaciona a uma concepção de conhecimento que visa esclarecer os princípios do movimento histórico a fim de intervir no mundo, para a sua transformação. É importante ressaltarmos que a própria constituição da criança é produzida por uma relação histórica que é determinada pelas relações, pelo momento histórico, pela luta de classes, entre outros aspectos. Nesse sentido, a criança não pode ser compreendida isolada dessas relações e individualmente. Sua vida, saberes e experiências não são espontâneos, mas construídas socialmente.

Com esse sentido, Thompson⁷⁶(1998) desenvolve (no século XVIII) a categoria experiência como aquela que possibilita o entendimento das

⁷⁶ Este autor buscou perceber na luta de classes a formação de experiências históricas do operariado inglês do século XVIII. O conceito de experiência serviria para Thompson, como um modelo unificador das ações dos trabalhadores.

particularidades e singularidades dos processos de produção da vida social e, portanto, não pode ser simplificada ao “experenciar” algo. A experiência é sempre: herdada, vivida, percebida e transformada, e por isso precisa ser apreendida na dinâmica das relações sociais. Assim, o sentido que Thompson dá para o uso da experiência na educação é justamente pelo fato de a experiência ser social e histórica e implicar, necessariamente o passado, presente e futuro.

A apreensão do pensamento de Thompson (1987) é perpassada por dois aspectos principais: a) a problematização da concepção de cultura e de formação; b) a compreensão do conhecimento historicizado. O conceito de classe é fundamental e, para ele, não pode ser separado de consciência de classe, uma vez que:

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram — ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 1987, p. 10).

Para Thompson, esse conceito não existe fora das relações de classe, a totalidade social das relações de produção determina as situações que serão “experimentadas” pelos sujeitos, que envolvem também, resistência, ressignificação e criação. O autor enfatiza o protagonismo do sujeito na história, desenvolvendo a relação entre estrutura e superestrutura a partir da noção de experiência.

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo [...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16)

O autor sustenta ainda que há uma relação dialética entre educação e experiência, e que esse par dialético deve ser considerado em sua totalidade social, ou seja, com as tensões, possibilidades. O que ele foca em seus estudos é a análise dos sujeitos envolvidos na construção da própria história, mas sempre relacionado, imbuído de compromisso entre sua atuação e o movimento histórico democrático.

Em Thompson, encontramos que as relações históricas são construídas por homens e mulheres permanentemente, através de lutas, resistências, conflitos e muitas ambiguidades.

A ampliação da Educação Infantil dentro do projeto neoliberal pressupõe a manutenção do desenvolvimento desigual adequado às bases econômicas e culturais necessárias à manutenção das relações capitalistas atuais. Então, o direito de aprender é restrito a uma concepção hegemônica de mundo, de sociabilidade e de formação baseada na perspectiva de adaptação (MELO, A. et al., 2015).

No quadro a seguir, explicitamos os pontos essenciais referentes à Pedagogia das Competências e à Pedagogia da Infância, demonstrando que ambas não têm como base os fundamentos de uma pedagogia contra-hegemônica.

Quadro 3 - Concepções: Pedagogia das Competências e Pedagogia da Infância

Concepções	Pedagogia das Competências	Pedagogia da Infância
Trabalho-Educação	<ul style="list-style-type: none"> Educação para o desemprego. Formar para a flexibilidade/ Tornar o sujeito “empregável”. 	<ul style="list-style-type: none"> Educação pela igualdade do direito (jurídico) à diferença. Compartilhamentos de responsabilidades. Fator de inclusão social.
Conceitos-chave na Política Educacional (“Léxico pedagógico”)	<ul style="list-style-type: none"> Produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia (Viés economicista). 	<ul style="list-style-type: none"> Justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade, diversidade, diferença, participação, segurança (Viés economicista com face humanitária).
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> Ausência/Diversificação/ Fragmentação de projetos de desenvolvimento sociais e individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Diminuição dos conflitos sociais pela diversidade do gênero humano. Capitalismo de face humanizada. Organizações sociais (encontro do “eu” com o outro para a coesão social).
Ser humano/ Homem	<ul style="list-style-type: none"> Ser natural e biológico voltado para si independente dos outros (Deve ser flexível e adaptável à instabilidade, imprevisibilidade, incertezas). 	<ul style="list-style-type: none"> Indivíduos sob o ponto de vista experiencial e da neurociência. A diferença está no modo como as pessoas se sentem e se veem na realidade. Cidadania: forma como cada um compreende o mundo a partir de seus próprios interesses e valores, arcando com novas responsabilidades.
Educação/ Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Ensino = desempenho; Centrada nas demandas do capital e em uma formação com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a sociedade do conhecimento. (Trabalhador/Formação flexível). 	<ul style="list-style-type: none"> Educação para a aceitação da desigualdade como diversidade, pelas experiências das crianças.
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> Responsável em criar condições para que o aluno aprenda especialmente o que lhe será útil. Aprender a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizador das atividades a partir das experiências das crianças. Aprender a aprender.

Fonte: A autora, 2016.

É notório que a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Infância estão relacionadas com os fundamentos do pragmatismo e com o construtivismo ancorado em uma epistemologia pós-moderna, em que se nega a objetividade do conhecimento, admitindo o relativismo e o subjetivismo. Diante disso,

a subjetividade toma o lugar da objetividade e, mergulhado em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano. O pós-modernismo reforça o individualismo cego e exacerbado pregoado pelas políticas neoliberais. Nesse contexto pós-moderno de morte da razão, avulta aos indivíduos a noção de que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas [...], levando a realidade à total fragmentação, impossível de ser apreendida em sua totalidade. (ARCE, 2010, p. 58)

A ideia que se difunde no campo da Educação Infantil quanto à pertinência da Pedagogia da Infância, como vimos, é que tal noção, por ser uma crítica ao modelo tradicional de escola, seria a única via possível de “combate” ao processo de escolarização nessa faixa etária. Com isso, desloca-se no campo político e pedagógico a discussão acerca da necessidade de que se possibilite a todas as crianças um conhecimento que vise abarcar a produção humana.

Na Pedagogia da Infância, a educação não precisa ser a mesma para todos, uma vez que cada um percebe o mundo ao seu redor de uma maneira. Há uma apropriação, uma releitura e ressignificação da visão construtivista, que, alicerçada ao debate do pós-moderno, compreende a Educação Infantil como uma forma de inserção social individual, centrada no cotidiano a partir das diferenças culturais. Segundo Arce (2010, p. 61),

fragmenta-se pra destruir qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social. O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer nesse contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos para que todos possam sobreviver. A escola se empobrece cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola, disfarçado de “sabedoria popular” (carregada de misticismos e credices retrógradas); e o professor deixa de ser um intelectual para tornar-se um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo.

Dessa forma, a substituição de discursos no campo da Educação Infantil é a expressão de opções políticas que precisam ser compreendidas empiricamente, ou seja, nas práticas em que esses discursos devem ser lidos. A luta contra-hegemônica é, portanto, teórica e político-prática. Em Gramsci,

[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1989, p. 14)

À vista disso, como não considerar a escola destinada à classe trabalhadora como um dos principais e estratégicos espaços de (con)formação desde a mais tenra idade? A disputa de projetos de sociedade e de sociabilidade refere-se também a processos de formação humana realizado na escola. Nessa direção, apresentamos no próximo capítulo elementos que constituem a política para a Educação Infantil nos governos Lula, por uma análise de documentos elaborados naquele período.

4 DOCUMENTOS OFICIAIS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Se os homens são formados pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias humanamente.

Marx e Engels

Neste capítulo, analisaremos alguns documentos elaborados pelo MEC voltados à Educação Infantil buscando identificar, no processo histórico em que foram produzidos e nas contradições econômicas e sociais em que foram gerados, a concepção de formação humana apresentada no período de 2003 a 2010.

Refletir sobre os princípios que regem as proposições de formação das crianças no Brasil num dado período significa repensar as concepções filosóficas, pedagógicas e políticas. Deste modo, nosso alvo de análise é a dialética entre discurso e estrutura social, uma vez que o neoliberalismo tem tido a Educação Infantil como aliada na implementação de sua política econômica (MOREIRA; LARA, 2012).

A documentação descortinada será discutida de modo a evidenciar as articulações existentes entre a política brasileira para a Educação Infantil⁷⁷, as diretrizes advindas — e recontextualizadas pelo governo brasileiro — dos organismos internacionais e de estudos que relacionam linearmente esta etapa da educação com inclusão social. Com isso, ressaltamos que o conteúdo das publicações é aqui analisado no contexto mais amplo da política no qual estão inseridas, em que se tem como pressuposto a manutenção das relações capitalistas, através de mecanismos que regulam o contexto social.

De forma metodológica, elegemos para a reflexão algumas publicações que regulamentam essa etapa da Educação Básica de 2003 a 2011, sendo: a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006d), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), os

⁷⁷ Utilizamos a definição de Moreira e Lara (2012, p. 20) para políticas de Educação Infantil, que são “ideias e intenções do Estado que se materializam em ações, programas, leis e documentos”.

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c), o *Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, [2011?]), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) e o *Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil* (BRASIL, 2009d).

Evidenciamos que os referidos documentos apresentam argumentos que definem na política uma base epistemológica relacionada à Pedagogia da Infância e não necessariamente relativa à ciência, ao acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Deste modo, demonstra-se que a formação almejada nas políticas, desde a mais tenra idade, articula-se a uma concepção que tem a educação como instrumento às atuais e constantes demandas do capital.

4.1 Política Nacional de Educação Infantil: o direito da criança pela necessidade de “inclusão social”

Ilustração 5 - Mafalda e a pobreza



Fonte: Quino, 2003, p. 91.

O primeiro documento que formaliza uma Política Nacional de Educação Infantil foi publicado em 1994 (BRASIL, 1994), quando o MEC criou uma Comissão Nacional de Educação Infantil. Em 1996, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996b), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. Em 2001, a partir do PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), algumas metas são estabelecidas para a Educação Infantil, e estas embasam a Política Nacional de Educação Infantil, publicada em 2006 (BRASIL, 2006d). O documento referente a esta política é composto por uma apresentação

assinada pelo então ministro da Educação Fernando Haddad, uma introdução, diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações.

É função do MEC⁷⁸ ser indutor de políticas educacionais e proponente de diretrizes para a educação. E é nesse contexto que o documento em referência é publicado, reafirmando que é dever do Estado “formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família” (BRASIL, 2006d, p. 5). Para tanto, admite-se que a Educação Infantil ocorra em creches ou “entidades equivalentes” e em pré-escolas. Apesar de reforçar que esta etapa da educação deve ser integrada aos sistemas de educação, não há, na publicação, a garantia de que a Educação Infantil seja oferecida em escolas públicas estatais⁷⁹.

Na introdução do documento⁸⁰, referente à Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), afirma-se que é preciso que se tenha uma política para a Educação Infantil, que vise promover a inclusão social e o combate à miséria. Assim,

o panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como conseqüência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. (BRASIL, 2006d, p. 5)

⁷⁸ De acordo com o art. nº 6 da Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995): “O Ministério da Educação exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”.

⁷⁹ O atual PNE (BRASIL, 2014) prevê também a universalização da pré-escola para 2016. Para a creche (crianças de 0 a 3 anos) pretende-se ampliar a oferta de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento dessa população até o final da vigência do PNE. Segundo Ramos, “note-se que nenhuma referência é feita à esfera pública. Esta omissão, associada aos aspectos do financiamento disciplinados pelo parágrafo 4º. do artigo 5º. da Lei que institui o Plano [...] trará importante consequência para a questão da relação público e privado na educação. [...] Os recursos adicionais a serem investidos pelo Estado em creches, pré-escola ou educação especial — por exemplo — podem ser integralmente direcionados ao setor privado, sendo as correspondentes matrículas expandidas apenas nesse segmento, com vistas ao cumprimento das metas propostas”. (RAMOS, no prelo)

⁸⁰ Vale ressaltar que o documento apresenta como colaboradores: Anped; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino; Federação Internacional de Educação Física (Fiep); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrito Federal (FNCEE); Unicef; Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE); Unesco; Movimento Inter fóruns do Brasil (Mieib); Secretaria de Atenção à Saúde; Secretaria de Política de Assistência Social; União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Secretaria de Educação Superior (Sesu); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Secretaria de Educação Especial (SEESP); Secretaria de Educação a Distância (SEED).

As categorias exclusão e inclusão introduzem a publicação e serão a tônica do discurso apresentado, expressando a articulação de interesses envolvidos também no campo da Educação Infantil e evidenciando uma concepção de educação que corrobora, como afirma Leher (2012), com o léxico difundido pelos organismos internacionais. Para o autor, “as selvagens desigualdades educacionais existentes entre os países centrais e periféricos e, sobretudo, no interior de cada país, passaram a ser discutidas a partir do par antinômico exclusão e inclusão educacional” (LEHER, 2012, p. 231).

A publicação em análise (BRASIL, 2006d) foi gestada no contexto de políticas neoliberais que, no Brasil, começam tardiamente, nos anos 1990, como estratégia de desenvolvimento. Articula-se com as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), bem como com o movimento empresarial Todos pela Educação (criado em 2000 e formalizado em 2006), uma vez que ambos têm como foco a educação como inclusão social.

Se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, permitindo às pessoas maiores chances de subirem na vida, daqui para frente a educação será cada vez mais um fator de inclusão social. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 5)

Não por acaso, a partir de 2006 temos uma série de documentos⁸¹ voltados à Educação Infantil que expressam uma concepção dessa etapa da educação como inclusão social. A utilização de outros conceitos associados a essa ideia de inclusão, como equidade, coesão social e oportunidade corroboram e propagam a hegemonia do pensamento burguês que, afirma que, para se sobreviver em sociedade, é preciso que se estabeleçam laços de “solidariedade” entre os indivíduos. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44)

Evidencia-se ainda a articulação de interesses do governo brasileiro com os organismos internacionais no sustento das políticas educacionais, tendo estas, como princípio, a motivação dos sujeitos para que superem suas condições de vida.

⁸¹ Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006c); Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b); Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c); DCNEIs (BRASIL, 2009a); Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (BRASIL, 2009d); Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade em Educação Infantil (BRASIL, [2011?]).

Portanto, tais políticas favorecem uma aceitação do real sem uma discussão acerca da relação capital-trabalho na sociedade capitalista.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados. (GARCIA, 2014, p. 132)

Vale ressaltar que, segundo Leher (2012), o significado atribuído à palavra exclusão nos textos do BM e da Unesco associa-se à inclusão social como forma de política de equidade social, o que pode ser comprovado nos trechos abaixo:

as reformas de mercado podem ser essenciais na ampliação de oportunidades para os pobres, mas precisam refletir as condições institucionais e estruturais do local. É preciso haver mecanismos que criem novas oportunidades e compensem os que podem sair perdendo com a transição. Nas sociedades com muita desigualdade, uma maior equidade é particularmente importante para obter um rápido progresso na redução da pobreza. (BANCO MUNDIAL, 2001, p.7)

[...] o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6)

Para a Unesco,

[...] a qualidade da educação como direito fundamental, além de ser eficaz e eficiente, deve respeitar os direitos de todos, ser relevante, pertinente e equitativa. Exercer o direito à educação é essencial para desenvolver a personalidade e implementar os outros direitos humanos, pois dela ninguém poderá ser excluído. O direito à educação significa o direito a aprender ao longo da vida e está fundado nos princípios de obrigatoriedade e gratuidade e no direito a não discriminação. A relevância refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias para participar das diferentes esferas e construir projetos de vida com relação aos outros. A pertinência faz alusão à necessidade de flexibilizar o ensino para que a educação dê resposta à diversidade de necessidades dos indivíduos e contextos. A equidade significa assegurar a igualdade de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, proporcionando a cada um os recursos e apoio de que necessitem. (UNESCO, 2008, p. 9)

Na perspectiva da equidade, é preciso equilibrar os princípios de igualdade (o comum) e diferenciação (o diverso). [...] A educação deve tratar de forma

diferenciada o que é desigual na origem para se chegar a resultados de aprendizagem equiparáveis e não reproduzir as desigualdades presentes na sociedade. (UNESCO, 2008, p. 11)

Ainda que a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) não utilize diretamente o termo “equidade” (recorrente nos documentos da Unesco dos anos 2000), se apropria da antinomia inclusão/exclusão para ecoar ações que focalizem a chamada inclusão social, desde a mais tenra idade. Nessa direção, desvincula-se da relação capital/trabalho para a ideia de inclusão/exclusão. Para Leher (2012), na ótica dominante, os excluídos

seriam aqueles atingidos pela pauperização e o desalento, efeito disfuncional da economia a ser ainda mais liberalizada e do sistema educacional que supostamente não estaria garantindo que eles adquirissem as competências demandadas pelo mercado. A alternativa, conforme essa perspectiva seria a adoção de políticas focalizadas que poderiam deslocá-los para o rol dos incluídos sociais, comprovando que o atual padrão de acumulação pode ser eternizado sem mudanças sistêmicas. (LEHER, 2012, p. 235-236)

Diante disso, sem discutir ou apresentar estudos ou referências, o documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) reitera o papel da Educação Infantil para a inclusão “em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito” e da “inserção feminina no mercado de trabalho” (BRASIL, 2006d, p. 5-6). Traduz-se a efetivação desta etapa da Educação Básica pela via da inclusão social na ampliação de vagas. Entretanto, como afirma Tonet (2015, p. 210), a natureza do capital provoca uma relação indissolúvel entre desigualdade real e igualdade formal, “por isso mesmo, a igualdade nunca pode ultrapassar os âmbitos jurídicos e político. [...] a própria universalização teria que ser, necessariamente, desigual, tanto no seu alcance efetivo como nos seus conteúdos”.

Assim, o PNE (BRASIL, 2001), o TPE (BRASIL, 2007e) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) estabelecem metas de atendimento, sendo:

Meta 1. 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 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2001)

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola - até o ano de 2022, 98% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos devem estar matriculados e frequentando a escola, ou ter concluído o Ensino Médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, [2014?])

Meta 3. Atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças. (BRASIL, 2006d)

Evidencia-se nas metas destacadas uma preocupação com o aspecto quantitativo nos planos governamentais e educacionais; no entanto, quanto ao conhecimento e ao ensino o destaque não é o mesmo. A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) aponta para a existência de pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação de personalidade, construção da inteligência, aprendizagem nos primeiros anos de vida, culturas infantis, experiência pedagógica, pedagogia da infância, mas sem se referendar diretamente a nenhum estudo ou autor. Com isso, reitera-se o aumento da demanda por esta etapa da Educação Básica, mas sem o sustento teórico necessário para uma prática pedagógica que não aprofunde o conservadorismo e a visão de uma educação que visa preparar, desde a mais tenra idade, para o “mercado de trabalho” e para a coesão social.

As condições objetivas disponibilizadas à criança é o fator determinante para o seu desenvolvimento, por isso, a Educação Infantil numa perspectiva que considera a totalidade social e a necessidade de superação da sociedade capitalista deve transmitir os instrumentos de acesso ao saber sistematizado. É o que se depreende do enxerto do pensamento de Saviani (2012, p. 20):

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita [...] se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

Com base nisso, considera-se que o conhecimento historicamente produzido é uma forma de a classe trabalhadora ter acesso às conquistas históricas relativas ao trabalho humano objetivado, evidentemente considerando as especificidades da faixa etária.

Como discutido no Capítulo 3 e comprovado com as publicações da Anped, no período de 2003 a 2013, as produções acadêmicas referentes à Educação Infantil têm produzido um conhecimento sobre o “não conhecimento”, ou seja, consideram que, nessa etapa da educação, não se pode ensinar, pois a vida de cada um é que deve determinar o que lhe é ou não importante. Caracteriza-se, então, um relativismo epistemológico (o conhecimento dependeria do sujeito, de seu ponto de

referência) e cultural (nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado, pois depende da cultura), em que é levado em conta o cotidiano do aluno como referência central e o conhecimento como ferramenta para resolução de problemas da vida prática (DUARTE, 2010), alinhando-se à necessidade de “adaptação psicofísica da infância às novas relações sociais de produção” (FALEIROS; NEVES, 2015, p. 108).

Outro ponto de destaque na publicação referente à Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d, p.17) é o fato de incluir em suas diretrizes a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos como responsabilidade do setor educacional. Ao mesmo tempo, como primeira estratégia, assegura a necessidade de “contribuir para o fortalecimento da integração das instituições de Educação Infantil no sistema educacional, por meio de parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social” (BRASIL, 2006d, p. 23).

Essa aparente contradição apresentada no texto reforça a concepção de que as políticas possuem um intuito mais amplo relacionado a um “manejo social”, ou seja, voltadas a ações que visam especialmente evitar que a classe trabalhadora — pela noção de “pobre” — se torne uma ameaça. Mais uma vez, se propõe uma escolarização “classista”, ou seja, “pobre para os pobres” (LEHER, 2012), já que o atendimento de crianças da classe dominante não está em questão.

As circunstâncias imediatas disponíveis aos sujeitos, a contradição capital-trabalho presente na realidade capitalista não é sequer apresentada, mas a educação aparece como elemento estratégico para a amenização de alguns problemas sociais, dentre eles, a questão da infância. A relação de hegemonia é evidente, uma vez que se agrega ao discurso do senso comum que espaços de Educação Infantil solucionariam o problema da desigualdade social, da disparidade de gênero, da má distribuição de renda e da ausência de mobilidade social.

Com isso, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) indica referências centrais que expressam um projeto de educação em que a questão da transformação social não se faz presente. Por mais que exponha elementos críticos ao modelo de educação atual, o faz por um discurso de que o atendimento deve se sustentar pelo convívio entre as crianças e suas experiências pessoais.

Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um

currículo que respeite as diferenças — socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais — e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos? (BRASIL, 2006d, p. 12)

As questões evidenciam que a abordagem apresentada restringe-se a uma visão da educação que deve focar o discurso do respeito às particularidades de cada sujeito ou de pequenos grupos, o que, como vimos no Capítulo 3, é coerente quando se propõe uma Pedagogia da Infância. Assim, se coloca a realidade como construída por fragmentos que se unem ao acaso e, por isso, a prática e a experiência de cada um e de cada escola é que determinariam o trabalho pedagógico. Identificamos que tal perspectiva vincula-se à concepção neoliberal de homem, uma vez que, ao propor que a base educacional se origine do princípio do convívio com a diversidade a partir de pressupostos como justiça, equidade, coesão social, inclusão e oportunidade, vincula-se o “aprender” à escolha supostamente livre de cada um ao que julgar necessário. Há, portanto, uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade, isto é, que não compreende o indivíduo como um ser social. Para Marx (1978, p. 10),

O homem — por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo — é, na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização da vida humana.

Pensar na totalidade social pressupõe pensar a contradição e, como afirma Barata-Moura ([s.n.], p. 158-159):

as contradições não são estáticas; não se encontram estabelecidas definitivamente, de uma vez para sempre. A luta que se manifesta no interior de uma contradição conduz novas formas e momentos que, por sua vez, contribuem para o estabelecimento de novas contradições. É este tecido de que o processo histórico se constitui. É esta, igualmente, uma lei fundamental do desenvolvimento da realidade objetiva.

Nesse contexto, o documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) dá visibilidade a esta etapa da Educação Básica, mas não a compreende com elementos fundamentais para a transformação da sociedade capitalista (SAVIANI, 2012), uma vez que o próprio discurso da necessidade de uma pedagogia própria para a infância acaba por ressaltar o discurso da classe dominante deslocando uma análise histórica para uma análise local e individual dos sujeitos.

Reiteramos que a função da escola deve ser a socialização do saber científico, artístico, cultural, desde a Educação Infantil, e não a adaptação das crianças ao ambiente existente. A educação escolar é basal para que, na sociedade de classes, o ser humano tenha a possibilidade de desenvolver suas capacidades ontológicas essenciais indo além do que é imediatamente perceptível. (SAVIANI, 2012)

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) parte da naturalização do modo de produção capitalista, isto é, expressam um projeto de sociedade, de educação e de homem que visa conformar os sujeitos ao que está posto.

4.2 Entre o discurso e a estrutura social: do que tratam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL 2006a; BRASIL, 2006b) fazem parte das publicações do MEC após os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990). É nesse contexto que o PNE (BRASIL, 2001) também instituiu que a União colabore com a qualidade da Educação Infantil por meio de estabelecimento de parâmetros. Por essa determinação legal, cabe à União: “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, item 19).

Como vimos, a discussão acerca da qualidade na educação também está inserida na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) englobando as indicações do Marco de Ação de Dakar Educação para Todos (2001).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL 2006a; BRASIL, 2006b) têm como consultores as professoras Maria Lúcia de A. Machado e Maria Malta Campos. O volume 1 (BRASIL, 2006a) aborda aspectos que visam definir os parâmetros de qualidade para esta faixa etária, apresentando uma concepção de criança e ressaltando a necessidade de uma pedagogia própria para essa faixa etária (denominada Pedagogia da Educação Infantil⁸²). No volume 2 (BRASIL, 2006b), explicitam-se as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais.

Essas publicações (BRASIL 2006a; BRASIL, 2006b) têm a

finalidade de definir parâmetros de qualidade [...] de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006a, p. 9)

O documento define que “um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006a, p. 10). Ao mesmo tempo, conclui que:

- a) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) depende do contexto;
- c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006a, p. 24)

Nesse sentido, acaba por definir qualidade como algo subjetivo em que se tem um tipo de educação marcada apenas pelo reconhecimento da existência do humano nas conexões imediatas com o conjunto de sensações humanas. Assim, o mundo estaria na própria consciência de cada indivíduo e com isso destacam-se as sensações pessoais e imediatas. (SCALCON, 2002)

Na análise do primeiro volume podem-se observar conceitos importantes que delimitam essa etapa da educação, com referências em publicações do campo da

⁸² Também denominada Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999).

Educação Infantil, baseadas na Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e em resultados de pesquisas⁸³ que identificam as determinações das experiências escolares na vida de crianças.

O documento, de modo bem genérico e superficial, incorpora princípios defendidos pela classe trabalhadora para melhorar a qualidade da educação. Para tanto, as instituições devem dar “ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2006a, p. 17).

Ao mesmo tempo, defende que esta educação deve assumir os princípios da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), tendo como “objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade” (ROCHA apud BRASIL, 2006a, p. 17). Com isso, não se garante, como Educação Infantil de qualidade, uma escola organizada pelo viés do saber sistematizado (SAVIANI, 2012) e com coerência de conteúdos que pressupõem a compreensão de que o desenvolvimento infantil é provocado também no processo educativo, possibilitando que se ultrapassem os limites do cotidiano e do senso comum. Sendo assim, uma Educação Infantil, não como mecanismo de garantia de que o desenvolvimento na primeira infância trará mais “retornos” para a economia, mas, essencialmente, porque a transmissão dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, contribui para o pleno desenvolvimento das possibilidades humanas.

Segundo Arce (2012, p. 145),

a pedagogia da infância é profundamente subjetivista quando, por exemplo, vê as relações entre o indivíduo e a realidade externa como um processo de atribuição de significados e compartilhamento de significados. Sem história e sem conhecimento objetivo só resta aos indivíduos, no caso às crianças, aprenderem a se adaptar da melhor forma possível ao meio social no qual estão inseridos, sempre aprendendo a aprender sem nunca encontrar outro sentido que não o da estrita sobrevivência para as aprendizagens vazias de conteúdo real.

Outro destaque refere-se ao ponto em que, no volume 1 (BRASIL, 2006a), ressalta, como aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade

⁸³ O documento cita: Consulta sobre a qualidade da educação na escola; Indicadores da Qualidade na Educação; Quality in Services for Young Children: a discussion paper; Perry School Project; Estudo para calcular os efeitos da frequência à pré-escola; EPPE Project.

para a Educação Infantil, os resultados de pesquisas recentes quanto aos investimentos nesta área, a partir do pressuposto de que:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, *independentemente de sua origem social*, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. (BRASIL, 2006a, p. 15, grifo nosso)

Então, com base nesses estudos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) incorporam novas articulações entre proposições que relacionam qualidade às noções administrativas capitalistas e, ao mesmo tempo, com a concepção de “qualidade social” referendada por movimentos como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁸⁴.

As pesquisas apresentadas no documento em análise associam o desempenho cognitivo e socioemocional das crianças às características dos estabelecimentos de Educação Infantil. Um deles chama-se “Perry Preschool Project”⁸⁵, estudo realizado nos Estados Unidos, que parte do princípio de que “investimentos em Educação Infantil de boa qualidade produzem resultados positivos a longo prazo, inclusive do ponto de vista econômico” (BRASIL, 2006a, p. 25).

Chamamos a atenção para esta pesquisa pelo fato de ter como proposta o oferecimento de programas de desenvolvimento infantil — incluindo a Educação Infantil — voltados a crianças consideradas em risco de desenvolvimento, o que abarcaria aquelas “com QI abaixo de 85 aos 3 anos de idade, ter ascendência afro-americana e ser proveniente de família de baixa renda” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 23). A justificativa para tal intervenção é econômica, uma vez que segundo este mesmo estudo,

⁸⁴ Surgiu em 1999, impulsionada por organizações da sociedade civil que participaram da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), em 2000. Atualmente, constitui-se como “uma rede com mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de centenas de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade.” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015)

⁸⁵ Iniciado na cidade de Ypsilanti, Michigan (Estados Unidos), em 1962.

estima-se que, para cada dólar gasto no programa, foram gerados para a sociedade pelo menos 16 dólares adicionais, sendo que destes 7 vieram por outros canais que não o aumento salarial. Como aos 15 anos de idade os grupos de controle e tratamento já voltavam a apresentar QI semelhante (evidenciando o caráter temporário dos benefícios cognitivos obtidos), é plausível que a maior parte deste enorme retorno de 16 para 1 resulte de melhoras em atributos não cognitivos dos indivíduos.

Dentre os principais resultados do Perry Preschool Project, estão: • 1 ano a mais de escolaridade atingida aos 27 anos de idade; • Redução de 1,3 anos em média do uso de serviços continuados de educação especial (destinado a indivíduos com dificuldades de natureza mental, emocional, fonoaudiológicas e auditivas); • Menor proporção de filhos sem pais formalmente casados (57% versus 83%); • Menor incidência de gravidez precoce (0,6 versus 1,2 filho por mulher); • Menor proporção de eventual encarceramento (28% versus 52%); • Menor proporção de prisões por crime violento (32% versus 48%); • Maiores salários (cerca de 40% maiores para os tratados). (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 24)

Após o “Perry Preschool Project”, James Heckman, Rodrigo Pinto e Peter Savelyev⁸⁶ desenvolvem, nos anos 2000, um novo estudo a fim de demonstrar de que forma programas de educação na primeira infância “para crianças carentes pode melhorar consideravelmente os resultados em educação, emprego e saúde”, a partir de “características de caráter que aumentam a motivação e reduzem os comportamentos externalizantes negativos”. Quanto às conclusões, segundo estes autores,

[...] indicam que aqueles que avaliam os programas de educação na primeira infância apenas com base em sua capacidade de aumentar o QI deixam de considerar o verdadeiro impulsionador do sucesso: as *características de caráter*, que têm um impacto muito maior no aproveitamento escolar e na vida. (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013, p. 1, grifo nosso)

Esse mesmo estudo indica a necessidade de uma ênfase em políticas, a começar pela sociedade, que desenvolvam ações de melhoria da qualidade da educação a fim de que se reduza a pobreza.

⁸⁶ Destacamos que esses estudos são traduzidos e amplamente divulgados no Brasil pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, criada em 1965, pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa, para incentivar a pesquisa e o conhecimento no campo da hematologia, após o falecimento de sua filha aos 13 anos de idade, vítima de leucemia. Como uma entidade familiar de caráter privado, sem fins lucrativos, em 2001, os filhos e netos do fundador reveem o foco de atuação da Fundação com a ideia de olhar para o desenvolvimento infantil de forma mais ampla. Em 2005, ampliou sua atuação tendo como áreas prioritárias a saúde, a educação e o meio ambiente, depois de constatar que “as experiências nos primeiros anos de vida são determinantes para o crescimento e o desenvolvimento da criança e da sociedade” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2013).

Estas novas descobertas importantes sobre o desenvolvimento do caráter devem receber uma ênfase maior nas políticas estaduais, municipais e federais concebidas para melhorar a educação, promover as competências e reduzir a pobreza. Não se engane — a pobreza não é causada por uma falta de caráter entre os pobres, mas pelo fracasso da sociedade em fornecer os recursos e ambientes apropriados para o desenvolvimento das características do caráter que promovem o sucesso na vida. O Perry e outros estudos mostram que *o caráter pode ser moldado de uma forma melhor por meio de uma educação de qualidade na primeira infância, desde o nascimento até os cinco anos de idade.* (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013, p. 2, grifo nosso)

Na mesma direção, e ainda associando resultados econômicos futuros com o possível sucesso escolar (no Ensino Fundamental) das crianças que frequentam a Educação Infantil, os Parâmetros (BRASIL, 2006a) referem-se ao estudo do BM (2002)⁸⁷ no qual, com dados do IBGE, foram calculados os efeitos da frequência à pré-escola:

A pesquisa baseou-se em dados sobre a situação escolar passada de uma amostra da população entre 25 e 64 anos de idade para avaliar retrospectivamente os efeitos dessa variável sobre a escolaridade, o emprego e o estado nutricional dos sujeitos. As conclusões apontam para um efeito significativo da frequência à pré-escola sobre a escolaridade dos indivíduos (série completada e repetências), controlando-se as variáveis de origem socioeconômica. Foram constatadas também taxas de retorno econômicas positivas para o investimento em pré-escola. (BRASIL, 2006a, p. 25)

Ao citar o documento do BM (2002), a publicação do MEC (BRASIL, 2006a) explicita que a relevância é dada à Educação Infantil como forma (ou chance) de que cada um supere a pobreza, uma vez que

[...] intervenções importantes no início da vida são vistas como pequenos investimentos que geram altos retornos no bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. As pesquisas também demonstram que as intervenções precoces são especialmente benéficas para crianças carentes. [...] 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, 2002, viii)

⁸⁷ Vale ressaltar que o documento citado não consta nas referências bibliográficas dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b). Em nossa pesquisa identificamos que o documento do BM e do Ipea a que a publicação do MEC se refere foi publicado originalmente em 2001, entretanto, sua tradução no Brasil é datada de abril 2002 (BANCO MUNDIAL, 2002).

Esse discurso não ressalta o caráter histórico em que as crianças estão inseridas, uma vez que não demonstra que a construção social é fruto da atividade humana, no trabalho como categoria ontológica, bem como do modo de produção que rege a sociedade.

Com os mesmos preceitos do BM é divulgada no Brasil, em 2002, uma tradução do documento OCDE — publicado originalmente em 1998 — (OECD, 2002) — que visa formular uma política de educação e cuidado nos países membros dessa organização⁸⁸. Assim, a OCDE indicou a Unesco para coordenar a tradução no Brasil, com o Ministério da Saúde. O objetivo da pesquisa era a “redução da pobreza infantil”, uma vez que

a pobreza das crianças é uma ameaça para a qualidade de vida de todos os cidadãos na medida em que as crianças correm maiores riscos de apresentarem dificuldades escolares, abandonarem os estudos, serem delinquentes, ficarem desempregados, sem contar a gravidez precoce e a perpetuação da pobreza e deficiências nas gerações futuras. (OECD, 2002, p. 53)

Além disso,

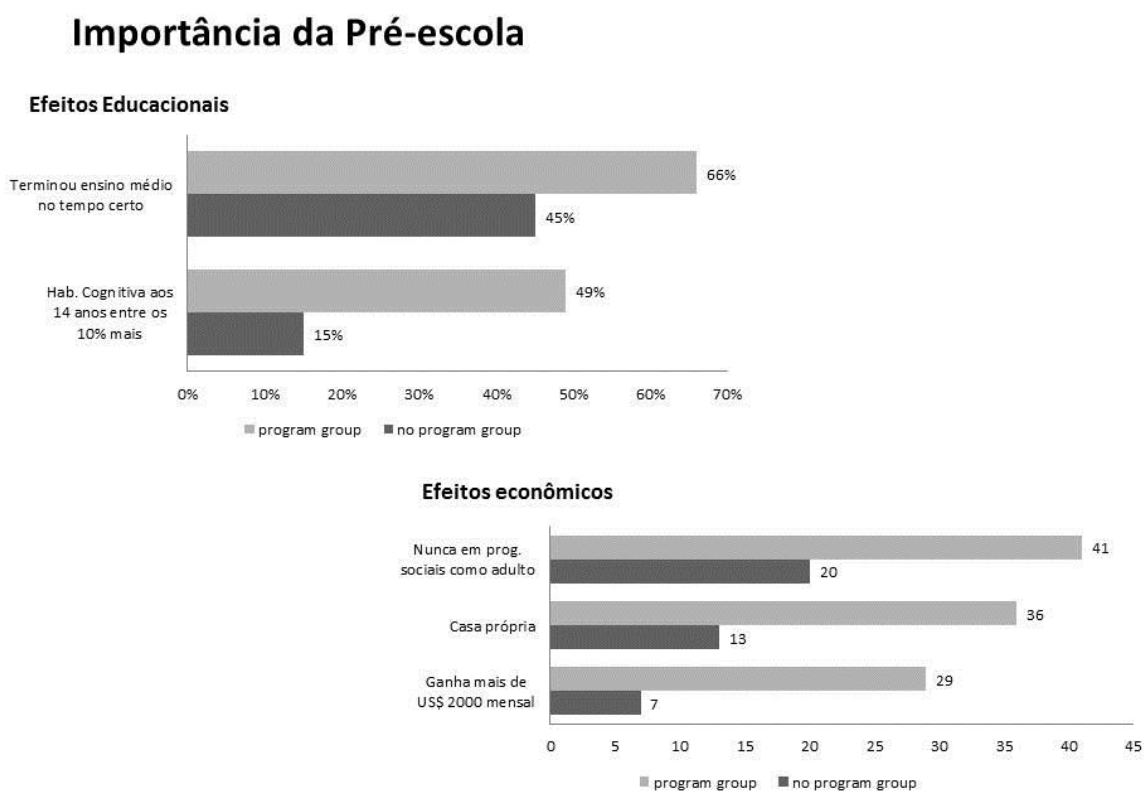
verbas serão destinadas a crianças consideradas em situação “de risco” a fim de estimular sua capacidade para *se tornarem indivíduos autônomos e auto-suficientes*, além de precaver a sociedade contra potenciais gastos advindos da dependência em relação à *assistência social, à delinquência e a outros problemas sociais*. (OECD, 2002, p. 60-61, grifo nosso)

Nesse mesmo contexto, em 2005, a FGV lançou uma pesquisa, coordenada por Neri ([2005]), em que, influenciado pelos estudos de Heckman, associa a frequência à pré-escola e creche destinadas à classe trabalhadora como o melhor investimento social existente, uma vez que “quanto mais baixa for a idade do investimento educacional recebido mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade” (NERI, [2005], p. 2).

⁸⁸ É um estudo comparativo que estabelece relações entre as políticas desenvolvidas em 12 países membros da OCDE que aceitaram participar deste estudo: Austrália, Bélgica-Comunidade Flamenga, Bélgica-Comunidade Francesa, Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, República Tcheca, Reino Unido e Suécia. Consiste em apresentar dados e análises que ressaltam a relevância da educação e cuidado na primeira infância na política desses países membros, ressaltando sua relação com a democratização das sociedades. A publicação no Brasil, por intermédio da Unesco e do Ministério da Saúde, destina-se “a todos os que compreendem ou desejam compreender melhor a relevância e o impacto de experiências de qualidade nos primeiros anos de vida, e queiram assumir o compromisso com a primeira etapa da educação básica.” (OECD, 2002, p.10)

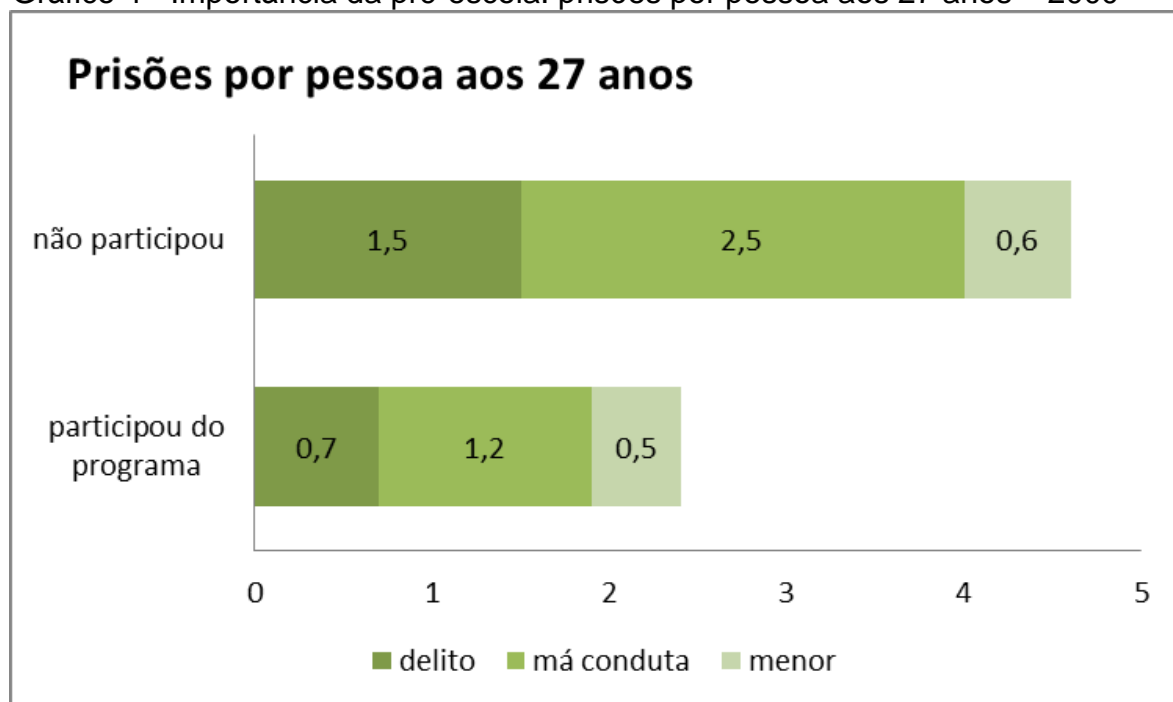
Por meio de gráficos, o estudo busca evidenciar que as crianças que frequentaram a pré-escola apresentaram uma renda mais alta na idade adulta e, além disso, corroborando o pensamento dos organismos internacionais, menor probabilidade de gravidez precoce, prisão e de dependência a programas de transferência de renda e assistência social no futuro.

Gráfico 3 - Importância da pré-escola: efeitos educacionais - 2000



Fonte: Neri, [2005], p. 9.

Gráfico 4 - Importância da pré-escola: prisões por pessoa aos 27 anos – 2000



Fonte: Neri, [2005], p. 9.

É nesse contexto que a discussão sobre a qualidade aparece, mas é também silenciada nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a; BRASIL 2006b): verbas bem investidas para que crianças não se tornem “delinquentes”, onerando, deste modo, os cofres públicos. Ao associar a educação com o princípio da justiça social, o moralismo bancomundialista sustenta as bases epistemológicas da sua utilização desde a Educação Infantil. A inserção social seria oferecida via educação escolar pública destinada à classe trabalhadora. Como afirma Freitas (2012, p. 383):

No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Difunde-se assim um “novo jeito de ser cidadão” aos que usam os “serviços educacionais”, em que a proposta é criar uma nova consciência, uma nova “sociabilidade social” cujo enfoque é a eficácia educacional às demandas do capital (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). O próprio processo de construção do conhecimento seria resultado da adaptação do indivíduo ao meio material e social, tendo a educação formal, desde a mais tenra idade, a função de preparar para a

instabilidade social, fortalecendo a noção de qualidade da educação para contenção futura de eclosão social/controlado social.

Deste modo, o discurso quanto à necessidade de expansão da Educação Infantil, acompanhada de parâmetros de qualidade, vincula-se ao entendimento de que crianças que não pertencem à classe dominante não teriam condições de aprendizagem fora da escola e, portanto, esta deveria ter como função a ênfase na inclusão social. Nessa concepção, a aprendizagem não se relaciona ao ensino do conhecimento historicamente produzido, mas de forma fundamental à convivência, experiência, cidadania, formação de valores sociais necessários ao modo de produção capitalista. Como afirmam Shiroma, Garcia e Campos (2011),

Propõe-se para a escola uma função social que se assemelha aos centros comunitários, associações de moradores, espaços sociais que têm entre as suas tarefas administrar a diversidade social presente em cada comunidade e, por conseguinte, na escola. Reforça-se a noção de escola como “comunidade de aprendizagem”, onde se ensinam os pilares da educação para o século XXI, em especial “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” (Delors, 1999). (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 243)

À medida que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) defendem uma concepção de criança e de pedagogia voltados para o convívio coletivo harmônico reafirma-se uma educação que nega a perspectiva de totalidade social, baseando a qualidade em princípios fragmentados da sociedade. Assim, a qualidade na Educação Infantil teria como fundamento o “aprender a aprender”, o “aprender a ser” e o “aprender a viver junto”, princípios de Delors (1998) e também ressaltado no Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos (2001):

[...] toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça *suas* necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua *aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser*. É uma educação que se destina a captar os *talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos* para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (UNESCO, 2001, p. 8, grifo nosso)

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 14), nota-se: “No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializam o desenvolvimento infantil”. No volume 2 (BRASIL, 2006b, p. 42), afirma-se:

15. espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças:

15.1. são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas.

A forma com que se encaminha (BRASIL, 2006b) destaca-se para uma incorporação parcial das proposições defendidas no volume 1 (BRASIL, 2006a). Ambos reiteram o papel das instituições de Educação Infantil como espaços de interação social para compartilhamento de experiências pessoais e não de ensino. Entretanto, o volume 1 destaca as novas bases epistemológicas que fundamentam esta etapa da educação (Pedagogia da Infância), com ênfase no pressuposto de que as crianças precisam ser incentivadas e apoiadas em suas iniciativas espontâneas. No volume 2, a direção é a mesma, no entanto, admite-se a necessidade de que os professores e professoras de Educação Infantil possibilitem “que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento” (BRASIL, 2006b, p. 39).

Destacamos o fato de que, em ambos, desconsidera-se que os estágios de desenvolvimento e as “iniciativas espontâneas” das crianças são determinados pelas condições sócio-históricas concretas. Logo, não é a sensação imediata do mundo ou a idade da criança em si que definirão o conteúdo do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, mas as condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2010; MARSIGLIA, 2010). Como salienta Arce (2012) não é possível pensarmos em um trabalho pedagógico que vise à transformação da sociedade sem que este gere desenvolvimento na criança. Nesse sentido,

uma pedagogia da infância que tenha “como objetivo de preocupação a própria criança” não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto? Não haveria aí uma inversão, isto é, passa-se a considerar que é a criança quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela? (ARCE, 2012, p. 139)

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural e sua aproximação com a pedagogia histórico-crítica evidenciamos o conceito de desenvolvimento infantil não somente como maturação do organismo, mas essencialmente como uma relação entre a história individual e a história social (VIGOTSKI, 1998). Assim, a criança é

capaz de englobar a totalidade dos campos perceptivos, diferenciando-se dos animais. Para Vigotski,

[...] a diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que, aquelas, são capazes de reconstruir a sua percepção e, assim, libertar-se de uma determinada estrutura de campo perceptivo [...] O macaco precisa necessariamente ver a vara para prestar atenção nela; a criança deve prestar atenção para poder ver. (VIGOTSKI, 1998, p. 47)

Essa abordagem dialética em que se considera a influência da natureza sobre o homem, mas que este também age e cria sobre a natureza, transformando-a para a própria existência, é o fundamento da pedagogia histórico-crítica. Portanto, nessa acepção não é possível pensar em uma pedagogia em que cada um, por si só, se constitua homem naturalmente — sem relação histórica e social — e se educa por experiências espontâneas. Reiteramos que as condições objetivas disponibilizadas à criança é o fator determinante para o seu desenvolvimento.

O processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado (SAVIANI, 2012); e isso é possível pelo conhecimento, pelo acesso das crianças da classe trabalhadora aos conceitos, conteúdos e saberes sistematizados e distintos do seu cotidiano imediato. É essencial que as instituições de Educação Infantil tenham como principal função a socialização do saber científico, artístico, cultural, entre outros.

Quino (2003), com as “tirinhas” da Mafalda, apresenta uma sátira do papel da escola:

Ilustração 6 - Mafalda e a leitura do mundo



Fonte: Quino, 2003, p. 344.

O documento em análise recoloca a questão das bases epistemológicas e dos valores morais que sustentam a concepção de qualidade para o MEC na

Educação Infantil, ou seja, associadas à eficácia social e a valores que vinculam o direito à educação como princípio de inclusão e justiça social. A qualidade é apresentada como condições de aprendizagem, o que reforça a necessidade da burguesia em desenvolver e divulgar estudos como o “Perry Preschool Project”, os de Hackman, os da FGV, que associam questões da neurociência, de contenção futura da classe trabalhadora com aspectos econômicos.

Ressalta-se, ainda, o papel das competências como os próprios “esquemas mentais” que resultariam das experiências individuais e os saberes construídos pela humanidade que, ao final, gerariam habilidades. Para Berger, “entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer”. (apud RAMOS, 2002, p. 163)

Nesse sentido, uma Educação Infantil de qualidade é definida como aquela que constitui conhecimentos e valores que ampliam as experiências e conhecimentos do cotidiano de cada criança gerando, deste modo, mecanismos de qualidade de uma educação para a “convivência humana” pautada na solidariedade, na compaixão, na amizade, na individualidade, expressas repetidamente pela Pedagogia da Infância. Como reiteram Falleiros e Neves (2015, p. 134),

[...] num país tão grande e com tamanhas diferenças regionais como o Brasil, os programas escolares passam a sofrer um processo de padronização por meio dos parâmetros e das avaliações nacionais, que se perpetuam e se ampliam ao longo da primeira década de 2000. Nessa proposta, não cabe à educação escolar básica, nem no seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e da preparação psicofísica para lidar com as instabilidades que configuram o mundo contemporâneo.

4.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: qualidade pela experiência?

Na década de 1990, instituiu-se no Brasil um conjunto de instâncias de avaliação do sistema educacional, incluindo o Saeb. Esse foi um dos mecanismos

iniciados nos governos FHC de consolidação do projeto neoliberal de sociedade, uma vez que adota a concepção de que o mercado deve ser a referência na organização da sociedade. Sendo assim — e como discutido no Capítulo 1 desta tese — as políticas econômicas e sociais trazem como pressuposto a conciliação social, consolidando o neoliberalismo como estratégia de desenvolvimento.

Nesse contexto, no início de 2003 — mas com lançamento em maio de 2004 — com o incentivo do PNUD e apoio financeiro do Unicef, a Ação Educativa coordenou o desenvolvimento de um sistema de indicadores populares de qualidade em âmbito nacional, com participação do Inep-MEC⁸⁹. O principal objetivo foi

construir e disseminar um conjunto de indicadores educacionais qualitativos, com fácil compreensão, capaz de *envolver os diferentes atores da comunidade escolar* — alunos/as, professores/as, gestores, familiares, funcionários/as, representantes de organizações locais, etc. — em torno de uma avaliação participativa. (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, grifo nosso)

Como discorrido no Capítulo 1, o primeiro governo Lula (iniciado em 2003) teve como foco relações capitalistas centradas em políticas de inclusão social com caráter de “capitalismo humanizado” (NEVES, 2010). Diante disso, aumentou-se a participação das organizações da sociedade civil a fim de se legitimar o projeto existente, através de instâncias “democráticas”. É nesse contexto que esse projeto coordenado pela Ação Educativa tem a tônica das políticas educacionais voltadas à construção de indicadores de qualidade, inclusive na Educação Infantil.

O documento referente aos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) é uma publicação do MEC e que teve como coordenação: Lee Oswald Siqueira (representante da Fundação Orsa); Maria Cecilia Amendola da Motta (representante da Undime); Maria de Salette Silva (representante do Unicef); Vera Masagão Ribeiro (representante da Ação Educativa) e Rita Coelho (da Coordenação-Geral da Educação Infantil/Secretaria da Educação Básica/MEC).

A elaboração do texto final é assinada por: Ana Paula Soares da Silva; Maria Malta Campos; Rita Coelho; Samantha Neves; Vanda Mendes Ribeiro e Tizuko

⁸⁹ A coordenação do Projeto Indicadores da Qualidade na Educação é de responsabilidade da Ação Educativa, Unicef, Pnud e Inep-MEC. O grupo de trabalho responsável pela primeira versão da publicação foi composto: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), CNTE, Consed, Fundação Abrinq, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Pólis, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Morchida Kishimoto. A apresentação é da secretária de Educação Básica de 2009 (Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva) e da então presidente da Ação Educativa (Maria Malta Campos).

Segundo explicita o documento, elaborado em 2008 e publicado em 2009, o Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib) também participou de sua elaboração por intermédio de um grupo de trabalho integrado por pesquisadores, gestores e educadores ativistas, e faz parte de uma coleção de Indicadores que

busca fomentar a disseminação e o enraizamento de processos participativos e democráticos de avaliação, planejamento e monitoramento de práticas e políticas educacionais. O primeiro Indicador a ser criado foi o do Ensino Fundamental (2004), seguido dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2008) e, por último, o Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (2013). (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 7)

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) têm a função de ser um instrumento de auto avaliação⁹⁰ da qualidade das instituições de Educação Infantil, tendo como finalidade o incentivo à melhoria da qualidade para essa etapa da educação. Assim, seu objetivo é: “contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009c, p. 7).

Tendo como referência os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b), os Indicadores visam “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009c, p. 13).

De acordo com esta publicação, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, pois possui muitas variáveis (como o momento, os valores, o contexto cultural...). Por isso, afirma-se que o processo para se realizar um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição deve ser aberto, mas precisa levar em consideração: a) os direitos humanos (reafirmados na Constituição Federal e no ECA); b) o

⁹⁰ “Denomina-se autoavaliação o conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da escola que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção — professores, outros profissionais da escola, alunos e pais.” (BRASIL, [2011?], p. 22)

reconhecimento e a valorização das diferenças: gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativos às pessoas com deficiência; c) o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento e a uma cultura de paz, na busca por relações humanas mais solidárias; d) as leis educacionais brasileiras; e) os conhecimentos científicos sobre desenvolvimento infantil e a formação dos profissionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 14). Recomenda-se que o instrumento seja utilizado a cada um ou dois anos.

Sendo um documento de uso voluntário (e de auto avaliação), indica-se que seja empregado não com a finalidade de comparação entre as instituições, mas que cada creche e pré-escola cheguem aos seus pontos “fortes e fracos”, tendo como dimensões para a qualidade: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009c, p. 20).

A Ação Educativa (2013) explicita a necessidade de ampliação da avaliação institucional pelo fato de a escola ser o “principal lócus de produção dessa qualidade”, mas, ao mesmo tempo, afirma que esta “não é a única instituição responsável pela qualidade do ensino público” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 10).

Nesse mesmo contexto e com o objetivo de “contribuir com as secretarias municipais de Educação no aprimoramento de ações que possam identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e aportar elementos para sua melhor qualificação” (BRASIL, [2011?], p. 7), em 2011, o MEC publica o documento “Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, [2011?]), cuja coordenação nacional ficou a cargo de: Rita de Cássia de Freitas Coelho (Coordenação-Geral da Educação Infantil/Secretaria da Educação Básica/MEC); Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro (Unicef); Vera Ribeiro Masagão (Ação Educativa); Maria Cecilia A. da Motta (Undime); Sílvia Pereira de Carvalho (Instituto Avisa Lá).

O eixo norteador é a participação⁹¹ e visa reforçar a necessidade de que os municípios utilizem os indicadores (BRASIL, 2009c) como “instrumento de apoio à

⁹¹ Ressaltamos o número de organizações, institutos e ONGs presentes na elaboração desses documentos (BRASIL, 2009c; 2011), o que demonstra um conceito de participação política

gestão da política de educação infantil, à mobilização de educadores, pesquisadores, lideranças locais e famílias e à implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil” (BRASIL, [2011?], p. 7).

Sendo assim, esse documento é considerado um relatório que tem por fim tratar “dos resultados obtidos no monitoramento da disseminação e do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, [2011?], p. 9). Tanto os Indicadores quanto o Monitoramento dos Indicadores foram criados com a expectativa de que sirvam para a consolidação de uma sistemática de avaliação da Educação Infantil que leve em conta as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Portanto, objetiva monitorar a operacionalização da política.

A publicação referente ao Monitoramento dos Indicadores (BRASIL, [2011?]) afirma que nos anos 1990 houve uma disseminação de mecanismos de aferição da qualidade da educação, por meio de testes padronizados para os alunos. Esse mecanismo “tem o mérito” de estabelecer comparações e criar parâmetros de qualidade, ainda mais quando associados a outras informações. Entretanto, afirma que, ainda que o Brasil tenha adotado como forma de política de avaliação esse modelo, este não abrange a Educação Infantil, até pela “característica impressa nessas iniciativas, qual seja, a ênfase em uma avaliação de resultados, que toma como referência de qualidade a proficiência evidenciada pelos alunos em provas, o que seria inaceitável nessa etapa educacional” (BRASIL, [2011?], p. 18).

Assim, o documento defende a visão de que na Educação Infantil cada instituição deve ter a responsabilidade de se auto avaliar, tendo como referência o artigo de Mônica Thurler⁹², que afirma que a eficácia das instituições deve ser definida de dentro para fora, pelos membros da escola:

[a eficácia] resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários. (THURLER apud BRASIL, [2011?], p.15)

projetada no âmbito da “democratização da democracia” e viabilizada por meio de estratégias de democracia consentida (MELO, A. et al., 2015).

⁹² Mônica Thurler é esposa de Perrenoud e coordena com ele um instituto na Suíça

Nessa mesma direção, o documento afirma que a avaliação institucional também é formativa, pois “pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias da rede de ensino” (BRASIL, [2011?], p. 22).

No item “Avaliação do desenvolvimento infantil: uma proposta polêmica”, a publicação (BRASIL, [2011?]) se refere à indicação feita pela SAE da Presidência da República quanto à organização de uma avaliação para a Educação Infantil nos moldes da realizada com a Prefeitura do Rio de Janeiro em 2010⁹³. No entanto, apresenta posicionamentos que são contrários a essa proposta como a carta do Grupo de Trabalho 07 da Anped, Mieib, Centro de Investigação do Desenvolvimento Humano, de psicólogos e profissionais da infância (BRASIL, [2011?], p. 28-31). Ainda que apresente as posições não favoráveis ao modelo de avaliação *Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3)*, o documento aponta para a necessidade de uma avaliação em larga escala também para a Educação Infantil. A coordenadora-geral da Educação Infantil do MEC (Rita Coelho) expressa esse pensamento, especialmente ao pontuar as propostas em andamento em vários países da América Latina:

[...] o México criou um sistema que avalia saúde, nutrição e aspectos sócio-econômicos e tem um coeficiente de desenvolvimento infantil que inclui linguagem, coordenação motora, coeficiente intelectual, oralidade; o Chile está na fase final de consolidação de um teste de aprendizagem e desenvolvimento infantil, criado pela Universidade do Chile, o Centro Avançado em Educação, para crianças de 0 a 6, e que inclui avaliação de linguagem, aspectos cognitivos, motricidade, aspectos sócio-emocionais; o BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento] criou um Programa Regional de Indicadores de Desenvolvimento Infantil para a Costa Rica, Equador, Nicarágua, Paraguai e Peru, que também inclui avaliação de aspectos cognitivos, linguagem, aspectos sócio-emocionais, destrezas emergentes; e a Bolívia criou o Registro Único de Estudantes na Primeira Infância, e que é também um instrumento de indicador de contexto, condição de vida, proteção, saúde e educação, e dentro da educação, avaliação de aspectos motores, linguagem, audição e socialização. A OEI [Organização dos Estados Ibero-americanos] tem um grande projeto de um sistema de avaliação com instrumentos de medição para a Primeira Infância; a Unesco desenvolveu no Chile, Peru e Brasil, e o Unicef tem defendido em alguns países [...] a criação desses instrumentos. (BRASIL, [2011?], p. 30-31)

⁹³ Denominado Indicadores de Desenvolvimento Infantil e Qualidade esse programa utiliza um conjunto de questionários chamados *Ages & Stages Questionnaire (ASQ-3)*. Foi desenvolvido, em 1997, nos Estados Unidos, por Jane Squires e Diane Bricker.

Concluindo, a publicação afirma que a utilização dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2006b) ocorreu de forma variada, podendo demonstrar “uma resposta à ausência de instrumentos e mecanismos de avaliação e de formação na Educação Infantil” (BRASIL, [2011?], p. 63). Apresenta como recomendações para as políticas públicas:

- 1) Ter como referência os Indicadores e os resultados de seu monitoramento na definição de política de Avaliação de Educação Infantil;
- 2) Elaborar estratégias de avaliação da gestão da Educação Infantil;
- 3) Associar mecanismos de apoio técnico financeiro do MEC no enfrentamento das dimensões avaliadas como inadequadas;
- 4) Investir mais e com urgência no envolvimento das Secretarias Municipais de Educação na implementação da proposta dos *Indicadores*;
- 5) Divulgar amplamente a concepção de autoavaliação presente nos *Indicadores* para outros públicos de interesse;
- 6) Incorporar ao Selo Unicef as dimensões e os critérios de avaliação propostos nos *Indicadores* – visando reforçar o potencial de sua utilização e divulgar padrões de qualidade na Educação Infantil;
- 7) Ampliar os estudos que permitam aprofundar o conhecimento sobre os diferentes usos dos *Indicadores* apontados neste Relatório (BRASIL, [2011?], p. 66 e 67).

Esclarecemos o item 6, da citação, com informações disponíveis pelo Unicef:

O Selo Unicef Município Aprovado é um reconhecimento internacional que o município pode conquistar pelo resultado dos seus esforços na melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes. A partir de um diagnóstico e de dados levantados pelo Unicef, os municípios que se inscrevem passam a conhecer melhor sua realidade e as políticas voltadas para infância e adolescência. Com dados concretos e participação popular, o município tem condições de rever suas políticas e repensar estratégias de forma a alcançar os objetivos buscados, que estão relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. (MINICÍPIO APROVADO UNICEF, 2000)

Os documentos do MEC que se referem à qualidade na Educação Infantil nos direcionam a uma análise importante da política pública no Brasil. A base do discurso apresentado centra-se na eficácia das instituições, tendência das reformas do Estado e educacionais. Segundo Shiroma e Santos (2014, p. 29),

o consenso construído em torno da ideia de que a qualidade da educação é fruto de uma boa gestão, estimulou conclusões apressadas sobre a relação direta entre qualidade, eficácia e eficiência. Os defensores da reforma educacional buscaram convencer professores, gestores e comunidade de que a adoção de novos mecanismos de gestão poderia melhorar os resultados escolares.

Nesse sentido, por um discurso híbrido, a orientação da política é que se garanta o direito de estar em uma instituição de qualidade, mas pelo princípio da auto avaliação. Esse conceito vem, em primeiro lugar, da necessidade de monitoramento do “progresso das escolas” como política educacional geral. Entretanto, na Educação Infantil o processo torna-se subjetivo, uma vez que o que se leva em consideração são as identidades pessoais e culturais de cada criança, suas experiências e a organização de um espaço em que cada um possa desenvolver a amizade, a solidariedade, a alegria e o “aprender a aprender”. Com isso, a publicação corrobora com a noção de amenização dos contrastes sociais do neoliberalismo (cada um tendo uma realidade e cultura próprias) via Educação Infantil.

O conceito de qualidade para a Educação Infantil é apresentado como algo construído em pequenos grupos, baseado em valores, crenças e interesses pelo olhar de quem vive aquela particularidade, em vez de uma realidade objetiva e universal. Deste modo, há uma exacerbação do individualismo, uma vez que tudo está vinculado às interpretações e aos entendimentos particularizados de como as coisas são. Fazemos crítica a essa concepção, pois o que precisamos e queremos é uma transformação radical. Por isso, é necessário “captar o que não se manifesta de imediato no fenômeno, porém nunca o deformando em nome de uma essência abstrata” (RAMOS, 2012, p. 26).

4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: entre a valorização das experiências da criança e sua adaptação à sociedade

A Educação Infantil tem, nos últimos vinte anos (especialmente após a LDB nº 9.394/1996), buscado um reconhecimento para essa etapa da educação através da interlocução com vários campos do conhecimento, como demonstra o documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009a). Para tanto, argumenta-se que é necessário que esta etapa leve em consideração as múltiplas dimensões da existência humana que superem a visão assistencialista e, ao mesmo tempo, não tenham como foco a escolarização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a).

Em 1998, após a publicação e distribuição do Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEIs — (BRASIL, 1999), com caráter mandatório. Entretanto, segundo Cruz (2013, p. 11), “vários avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área da Educação Infantil no contexto brasileiro indicaram a necessidade de sua revisão e atualização”. Nesse contexto, em 2009, o MEC (por intermédio da Coordenadoria de Educação Infantil) firmou convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a fim de debater nacionalmente o currículo na Educação Infantil.

Desse convênio, dois documentos foram produzidos a fim de subsidiar e fundamentar as DCNEIs, lançadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. O primeiro, intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares é assinado pela consultora Maria Carmen Silveira Barbosa (BARBOSA, 2009) e serviu de alicerce para a elaboração do documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009b).

Pelos documentos mencionados, o foco da Educação Infantil deve ser o de uma pedagogia “sustentada nas relações, nas interações e nas práticas educativas intencionalmente voltadas para as suas experiências cotidianas” (BRASIL, 2009b, p. 8). Ao enfatizar a prática pedagógica nas experiências cotidianas, temos duas dimensões que precisam ser contextualizadas historicamente. A primeira refere-se a uma concepção progressista de valorização dos estudantes como sujeitos da aprendizagem por sua vinculação com a prática social. A segunda, com a vinculação dessas experiências com uma visão imediata da realidade, possibilitando apenas um espectro parcelar, momentâneo do conhecimento e abstratido da realidade (como parte do todo).

Na publicação encomendada pelo MEC à UFRGS, reafirma-se que “o objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 47). Os dois documentos que fundamentam a construção das DCNEIs (BRASIL, 2009a) partem da concepção de que as experiências vividas pelas crianças devem ser o foco da Educação Infantil. Na dimensão imediata podemos afirmar que considerar a criança em sua singularidade e suas experiências é fundamental e deveria ser inerente a qualquer proposta

pedagógica. Entretanto, somente com essa dimensão não temos o processo, a essência que o fenômeno esconde. Uma questão central nessa análise é pensarmos na contradição: se a Educação Infantil deve basear-se exclusivamente nos saberes e experiências das crianças, para que um currículo nessa etapa da educação?

O não-diretívismo como forma de trabalho do professor e as práticas baseadas no espontaneísmo das relações que são travadas nos espaços de Educação Infantil, defendidas nas DCNEIs (BRASIL, 2009a), relacionam-se aos pressupostos da Pedagogia da Infância⁹⁴ que defende uma pedagogia “antiescolar”, ou seja, a creche e a pré-escola destinadas à classe trabalhadora devem ter como objetivo relações educativas que ajudem as crianças a acreditar em si para que cada uma possa, então, viver de modo prazeroso e feliz (CERIZARA, 2002, 2004). A ideia de que todos os lugares são de aprendizagem corrobora uma concepção filosófica pautada na existência, reduzindo o universo em sua apreensão fenomenológica. Com isso, compreende-se a essência do mundo da criança a partir de saberes espontâneos, tendo o pragmatismo como princípio epistemológico.

Cruz (2013, p. 14) explicita a questão ao afirmar que: “a apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo praticado”, no entanto, advertimos, tudo isso precisa ser considerado, mas fundamentalmente dentro das relações de classe.

Tendo como foco a dialética entre o discurso dos documentos e a estrutura social, podemos afirmar que, ao apresentar a criança como condutora do seu desenvolvimento — com ênfase na empiria do trabalho pedagógico —, não se discutem as relações sociais de produção travadas no capitalismo que conduzem a impedimentos objetivos para o pleno desenvolvimento humano das crianças e dos sujeitos como um todo.

Vale ressaltar que as experiências individuais são sempre referentes à cultura acumulada pelo gênero humano. De fato, existem traços, singularidades, mas jamais fora das relações sociais, como reitera Vigotski (1998, p. 40):

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto

⁹⁴ Conceito trabalhado no Capítulo 3 desta tese.

passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Em uma sociedade de classes essa relação torna-se mais complexa à medida que a apropriação privada dos meios de produção faz com que de forma ideológica se pense o ser somente em sua dimensão subjetiva, individual e como “trabalhador”. Nessa direção, é fundamental para a compreensão das DCNEIs um olhar atento acerca dos sentidos filosóficos e das correntes pedagógicas que embasam essa proposta.

Em lugar de uma Educação Infantil que prima, de fato, pelo conhecimento historicamente produzido, as DCNEIs (BRASIL, 2009a) defendem as questões práticas, retirando abstrações gerais e impregnando essa etapa da educação por pressupostos de que é necessário harmonizar os interesses individuais com os coletivos, mas não de classe. Com isso, prevê especificidades relativas à diversidade: das culturas africanas e afro-brasileiras, das crianças indígenas, das crianças do campo⁹⁵. Entretanto, o fato de partir do pressuposto de que é necessário considerarmos a diversidade existente na cultura de cada grupo, região do Brasil, escola, família e de cada indivíduo não significa uma educação heterogênea no acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, ou seja, uma educação omnilateral.

Uma abordagem que enfoca o “tempo da criança” e sua cultura fora das relações materiais concretas parte do princípio de que a criança se desenvolve por ela mesma e, segundo Arce (2006, p. 107),

A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim, como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra?

Tendo como eixo central as experiências singulares, as Diretrizes enfocam a necessidade de que as creches e pré-escolas elaborem sua proposta curricular “de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e

⁹⁵ Fato este observável no próprio sumário que contém três itens específicos acerca de diversidade, crianças indígenas e infâncias no campo.

particularidades pedagógicas, [estabelecendo] modos de *integração dessas experiências*” (BRASIL, 2009a, p. 27, grifo nosso). Com isso, ressalta que os conhecimentos ocorrem a partir de experiências e ritmos individuais. Portanto, a Educação Infantil deve partir do pressuposto de que cada criança é diferente, assim como afirma Ferrière (apud FORMOSINHO; MACHADO, 2013, p. 177):

Diferente, não somente na preparação com que inicia o estudo dos diferentes ramos de conhecimento, no interesse que esse estudo lhe merece, na constância da sua atenção, poder de retenção da memória, acuidade ou segurança da inteligência, rapidez ou lentidão com que estuda ou progride, mas também no caráter, no humor triste e alegre, na energia, no domínio de si mesma.

Ressaltamos que a diferença a que se refere o autor não tem o mesmo significado de desigualdade, uma vez que,

De uma forma simplificada, pode-se dizer que as desigualdades relacionam-se frequentemente ao estar ou mesmo ter (pode-se “ter” mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos) enquanto as diferenças relacionam-se mais habitualmente ao ser (“ser negro”, “ser brasileiro”, “ser mulher”). (BARROS apud FORMOSINHO; MACHADO, 2013, p. 169)

Segundo Formosinho e Machado (2013), o problema da desigualdade é facilmente resolvido com medidas de discriminação positiva que promovam a justiça e a equidade. Ao passo que no que se refere às diferenças é preciso uma “afirmação da individualidade”, o que ocorre pela promoção do diálogo intercultural, no qual se admitem todos os tipos de diferença. Por isso, a busca por “pedagogias alternativas”, em que “incentiva-se o desenvolvimento do saber-aptidão em alternativa ao saber-erudição” (FORMOSINHO E MACHADO, 2013, p. 179).

As DCNEIs (BRASIL, 2009a) — ao enfocarem as experiências individuais como princípio educativo — reforçam uma concepção de formação humana com ênfase no “saber-aptidão” ou na mobilização de competências que as experiências podem oferecer a cada um.

O documento em referência apresenta como concepção geral de currículo, um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. E, no art. 9º, afirma que as práticas pedagógicas que compõem o currículo na Educação Infantil devem garantir experiências que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

Parágrafo único — As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009a, p. 25-27)

A concepção de conhecimento “da prática”, da diversidade, do cotidiano imediato valoriza um saber fragmentado, espontâneo, que advém exclusivamente do interesse da criança, portanto, sem que exista um questionamento do contexto em que esse interesse é produzido e, conseqüentemente, não considerando os determinantes históricos do próprio sujeito.

O protagonismo da criança e uma educação pelas experiências de cada um reforçam a influência de Dewey nessa proposta pedagógica. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007),

[...] a personalidade, o caráter da criança é o ponto de gravitação e o desenvolvimento da criança é a grande finalidade da educação. O valor da escola reside em servir essa finalidade, porque a personalidade é mais importante que a matéria, a realização pessoal subordina a aquisição de informação. Apenas a criança determina a finalidade e a quantidade do assunto-matéria, pois este não é mais do que o alimento para a sua realização pessoal. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 20-21)

Nesse sentido, propõe-se um tratamento diferenciado a cada criança pela descoberta de suas diferenças individuais, uma vez que a experiência de cada um é que possibilita a formação de conceitos. O fenômeno apresentado de reelaboração das experiências, vivências e valorização das culturas individuais tem o mesmo princípio que o movimento da Escola Nova. E, ao relacionarmos esse movimento com o construtivismo, temos uma concepção não crítica na educação brasileira pautando as políticas de Educação Infantil.

Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984, 1998, apud SAVIANI, 2007) se reporta ao escolanovismo e, chega,

inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância. (SAVIANI, 2007a, p. 432)

A maior parte dos teóricos da Educação Infantil tem utilizado o termo experiência para constituir e construir “pedagogias específicas” nesta área. No entanto, o que não ressalta é que essas experiências não ocorrem “por acaso”, mas dentro das circunstâncias imediatamente disponíveis. Como afirma Marx (1978), “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo que são determinados por ela”. Os próprios sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato) — que a princípio pensamos ser o que temos de mais “autêntico” e natural — é uma obra de toda a humanidade, afinal, eles também se educam:

É evidente que o olho *humano* goza de modo distinto que o olho bruto, não humano, que o *ouvido* goza de maneira distinta que o bruto etc. [...] O objeto se apresenta ao *olho* de maneira diferente do que ao *ouvido*, e o objeto do olho é diferente do objeto do *ouvido*. A peculiaridade de cada força essencial é justamente seu ser peculiar, logo também o modo *peculiar* de sua objetivação, de seu ser *objeto-efetivo*, de seu ser vivo. Por isso, o homem se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, mas também com *todos* os sentidos. (MARX, 1978, p. 11-12, grifo do autor)

A abordagem construtivista de educação presente no documento analisado é evidente, à medida que: 1) defende o protagonismo da criança; 2) enfatiza a necessidade de uma proposta pedagógica que considera o conhecimento infantil como parâmetro, ou seja, a valorização dos saberes e experiências de cada um; 3) o foco do trabalho é centrado na empiria cotidiana. Essa concepção associada a uma Pedagogia da Infância — que, como vimos, é uma resignificação e atualização da Pedagogia das Competências — fundamenta-se em uma abordagem psicológica de aprendizagem. O próprio Dewey (tão referenciado pelos representantes da Pedagogia da Infância) desenvolveu a sua proposta baseado nos princípios da psicologia do desenvolvimento, enfocando o processo de adaptação. Assim, para esse autor, “o verdadeiro conhecimento é apenas aquele que está unido à capacidade, que dá a possibilidade de adaptar os nossos objetivos e desejos ao meio e a nossas tarefas, e adaptar nossos objetivos e desejos às reais condições de vida” (DEWEY, 1959, p. 59).

Para Piaget (1974), a criança, desde o nascimento, constrói suas estruturas cognitivas em busca de uma melhor adaptação ao meio. No começo de seus estudos, ele utilizou o termo "adaptação" para nomear o processo pelo qual as crianças passam de um nível de conhecimento simples a outro mais complexo. Anos mais tarde, optou pelo conceito de equilíbrio. Segundo ele, a construção do conhecimento resulta da adaptação do indivíduo ao meio, envolvendo os mecanismos de assimilação (relacionado aos esquemas já construídos) e de acomodação (quando há uma apropriação de dados que são incorporados e modificam os esquemas iniciais de assimilação).

Tais similaridades existentes nos discursos de Piaget, Dewey⁹⁶ e nos autores da Pedagogia da Infância, fundamentam-se na ideia de que os processos de mobilização, articulação e aplicação devem partir e permanecer nos saberes apresentados pelas crianças e, portanto, ressaltando o valor prático do conhecimento (pragmatismo) que ocorre pelas experimentações dos indivíduos. Diante disso, a verdade e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade não deve ser imposto para as crianças e, como afirma Ramos (2010, p. 236) acerca dessa concepção, "deve-se deixar que ele [o indivíduo] o descubra [o conhecimento] sozinho através da ação, levando em consideração os seus interesses o que deixa clara a predominância da prática em relação à teoria".

Com isso, o enfoque da educação deve ser o aprender a se adaptar, uma vez que não se pretende descolar do sistema existente, lutar pelo futuro, transformá-lo; mas, adaptar o indivíduo, atenuar as contradições... Ao recair sobre o indivíduo a responsabilidade por seus processos de adaptação, o meio social é subsumido às estruturas mentais, refletindo uma concepção de formação humana de caráter funcional.

Nesse cenário, é de total relevância pensar no uso do construtivismo como concepção teórica que rege a educação brasileira e que, associado ao pensamento de Dewey, torna-se uma *bricolagem* de ideias, concepções e interesses utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas para a Educação Infantil nos anos 2000. Como afirmam Adriana Melo, Camila Souza e Marcelo Souza (2015, p. 61),

⁹⁶ Reiteramos que esses autores são as mesmas referências na Pedagogia das Competências.

Alicerçada na psicologia genética de Piaget, a classe dominante difundiu o lema ‘aprender a aprender’ buscando reafirmar a formação adaptativa do modelo biológico de desenvolvimento humano como referência hegemônica para as práticas educacionais, consolidando uma educação norteada pelo princípio de “preparar o indivíduo para ser capaz de adapta-se constantemente a um meio ambiente dinâmico” (DUARTE, 2006, p. 92), predominando, numa perspectiva darwiniana, a sobrevivência do indivíduo mais forte, ou seja, mais adaptado às mudanças.

Nesse sentido, as concepções presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2009a) são, na realidade, uma “bricolagem de peças sobre o ensino formando um novo discurso pedagógico” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004, p. 10), construindo uma “nova pedagogia” (Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil), que ressalta o processo de individualização como eixo da formação humana, emergindo uma ideia de conhecimento como algo pragmático e os interesses singulares como verdades.

A base conceitual que fundamenta a Pedagogia da Infância está em sintonia com o discurso das DCNEIs (BRASIL, 2009a), uma vez que ambas, mesmo com suas particularidades, apresentam-se contrárias ao ensino como eixo de trabalho com as crianças da Educação Infantil. Tem-se como foco apenas o que a criança determina como importante e necessário para a sua realização pessoal. Com isso, apreende-se como conhecimento apenas o resultado de ressignificações que cada um faz acerca de suas vivências imediatas.

No que tange ao currículo as DCNEIs (BRASIL, 2009a, p. 14) o definem como o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O documento reconhece os conhecimentos do patrimônio cultural, científico, entre outros, como relevantes no currículo das crianças. No entanto, o texto não evidencia — ao ressaltar que a definição de currículo parte de um “conjunto de práticas” articulados a experiências individuais — que os conhecimentos socialmente produzidos devem ser o eixo central do currículo, sua intencionalidade. A incompletude da linguagem produz a possibilidade do múltiplo, carregando o sentido pretendido pelos elaboradores da política e os sentidos que podem ser produzidos na sociedade (ORLANDI, 2010).

Deste modo, há uma concepção epistemológica, mas é silenciada pelo caráter ideológico do discurso que tem a intenção de convencer e criar um consenso sobre as políticas. Como afirma Orlandi (2014), “onde há silêncio, há sempre a possibilidade de os sentidos migrarem para outras direções”.⁹⁷

Ao referendar a concepção de currículo das DCNEIs (BRASIL, 2009a), a Prefeitura do Rio de Janeiro, sob o comando de Claudia Costin na Secretaria de Educação, lançou para a pré-escola, em 2012, um caderno de atividades, cuja base epistemológica é: “A criança aprende quando ela mesma percebe o seu conhecimento e o usa quando precisa, tanto para avançar no próprio processo de desenvolvimento, quanto para resolver problemas/questões que surgem em seu cotidiano”. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 8)

Ao mesmo tempo em que o caderno de orientações (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2013b) para o uso dos cadernos de atividades ressalta a necessidade de valorização das experiências individuais das crianças, distribuiu-se um material — para toda a rede — elaborado pela Gerência de Educação Infantil deste município, cuja prioridade é a antecipação da alfabetização, seguindo um modelo tradicional de educação.

O contexto em que se insere a elaboração de tal material é a adesão do município do Rio de Janeiro ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do governo federal, em que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade. Nesse Pacto, o município do Rio de Janeiro assumiu como meta ter: “Toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando o seu processo de alfabetização” (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 6).

Assim, a Gerência desta etapa da educação, da Secretaria de Educação deste município passou a elaborar semestralmente cadernos de atividades voltados às crianças da pré-escola (fases I e II). Abaixo, exemplificamos o conteúdo do material elaborado, sob a consultoria da Fundação Carlos Chagas.

⁹⁷ Comunicação realizada pela autora no dia 19 de agosto de 2014, na Fundação Oswaldo Cruz.

Ilustração 7 - Caderno de atividades pré-escola II - 2013

NOME: _____ DATA: _____

FALE O NOME DE CADA UMA DAS FIGURAS ABAIXO. PINTE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM AS FIGURAS COLORIDAS.

 VOVÓ	 JILÓ	 BOLO	 NÓ
 FOGÃO	 AVIÃO	 LEÃO	 BARCO
 PANELA	 JANELA	 BOLA	 BERINJELA

28

Fonte: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 28.

A atividade acima, retirada de um dos cadernos de atividades, se estrutura sob as bases do método tradicional, descrito com precisão por Saviani (1988, p. 56):

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

Deste modo, ao mesmo tempo em que o município ressalta a necessidade de se considerar as experiências das crianças e seguir as DCNEIs (BRASIL, 2009a), continua utilizando o método tradicional em seu sistema de ensino, frequentado pela classe trabalhadora.

Nessa direção, verifica-se que várias podem ser as interpretações dadas às DCNEIs (BRASIL, 2009a), ou seja, de acordo com a concepção política, social,

econômica e epistemológica que cada município possui (instâncias responsáveis pela Educação Infantil) se encaminhará essa etapa da educação. Essa é uma forma de materialização da interpretação que se pode dar aos textos da política. Como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2004, p. 10), “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos a interpretação e recriação”.

As DCNEIs (BRASIL, 2009a) propõem, ainda, uma prática pedagógica para a Educação Infantil em que os eixos do currículo devem ser as interações e as brincadeiras a fim de que se garantam experiências. Nota-se que o indivíduo a que se refere essa publicação é aquele imediatamente observável, o que não corresponde, necessariamente, aos seus interesses reais, pois estes são determinados pelas condições sociais a que estão submetidos (SAVIANI, 2004)⁹⁸.

Ramos (2010, p. 231) ressalta que “os interesses correspondentes da pessoa concreta têm fundamento de classe”. Nesse sentido, quando se tem, como proposta, uma concepção de educação comprometida com uma formação humana⁹⁹ crítica da sociedade e com vistas à transformação (marco, por exemplo, da pedagogia histórico-crítica), a educação precisa estar relacionada com o desenvolvimento genérico pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada na cultura mundial (produção material e não material) e a objetivação da individualidade pelo trabalho.

Assim, uma educação voltada a esses princípios pressupõe que os seres humanos apropriem-se do que historicamente o homem produziu por meio do trabalho, o que inclui produtos materiais e intelectuais, incidindo de forma direta na possibilidade de apropriação da cultura. Portanto, a Educação Infantil deve ser estruturada a partir do eixo ensino, em que “o critério de validação para a humanidade, no que se inclui a tarefa humanizadora da educação infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo, outrossim, o mais complexo, o máximo!” (MARTINS, 2012, p. 120).

Quando uma professora em uma instituição de Educação Infantil oferece massinha para as crianças, é preciso que se compreenda o contexto em que isso

⁹⁸ Saviani (2004) apresenta uma distinção entre o indivíduo empírico em detrimento do indivíduo concreto.

⁹⁹ No materialismo histórico compreendemos formação humana como o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano mediante a apropriação do mundo para si e com isso com todas as suas contradições e historicidade. Portanto, uma formação que possibilita o acesso ao saber sistematizado e os motivos que levam a sociedade a chegar a tais conhecimentos.

ocorre, ou seja, quais os objetivos, com o que se relaciona, o que se possibilita com essa atividade. Enfim, o ato de brincar com massinha em uma instituição formal de educação não pode ser o mesmo de uma mãe ou uma babá que oferece esse material a uma criança em casa. Com isso, reiteramos que o trabalho educativo precisa ter como finalidade, desde a Educação Infantil, o desenvolvimento, em cada indivíduo, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. E isso pode ocorrer desde a mais tenra idade, pela unidade entre conteúdo e método. Para Martins (2012, p. 96-97)

Os conteúdos de formação teórica [compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares], operam-se indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação do conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser utilizados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata.

Ressaltamos, no entanto, como pontua Saviani (1988), que o conhecimento precisa ser compreendido como uma arma, como instrumento de luta e de emancipação. “A prioridade de conteúdos, é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1988, p. 66).

Ilustração 8 - Mafalda e o ensino



Fonte: QUINO (2003, p. 71).

4.5 Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação

A relevância da análise deste documento insere-se na relação mais forte estabelecida entre o governo federal e a OCDE a partir do segundo governo Lula¹⁰⁰, no contexto da ampliação da obrigatoriedade da educação, o que ocorre formalmente com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009e) que determina a Educação Básica obrigatória dos quatro aos 17 anos até 2016.

A publicação Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009d) surge de uma parceria entre a Unesco e a OCDE com o Brasil pelo MEC, mas por intermédio da SEB e do Inep. É composta por três partes: 1) a primeira corresponde à tradução do “Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil”, aprovado pelo MEC em agosto de 2006; 2) a segunda apresenta textos que embasaram o estudo, elaborados por especialistas brasileiros contratados pelo projeto; 3) a terceira apresenta um capítulo que pretende atualizar dados referentes à oferta de serviços e outros aspectos das políticas públicas.

O objetivo principal do documento é “fornecer a determinados países a oportunidade de repensarem suas políticas para a educação infantil, intensificando opções e estratégias concretas para melhorá-las. Quatro países foram selecionados, com base no interesse que manifestaram — Brasil, Indonésia, Cazaquistão e Quênia” (BRASIL, 2009d, p. 27). Destacamos três pontos que consideramos fundantes sobre o conjunto de argumentos apresentado nessa publicação. O primeiro refere-se ao fato de que ressalta a necessidade de que se estimule a iniciativa privada para o segmento creche e ao apresentar dados referentes ao acesso, afirma:

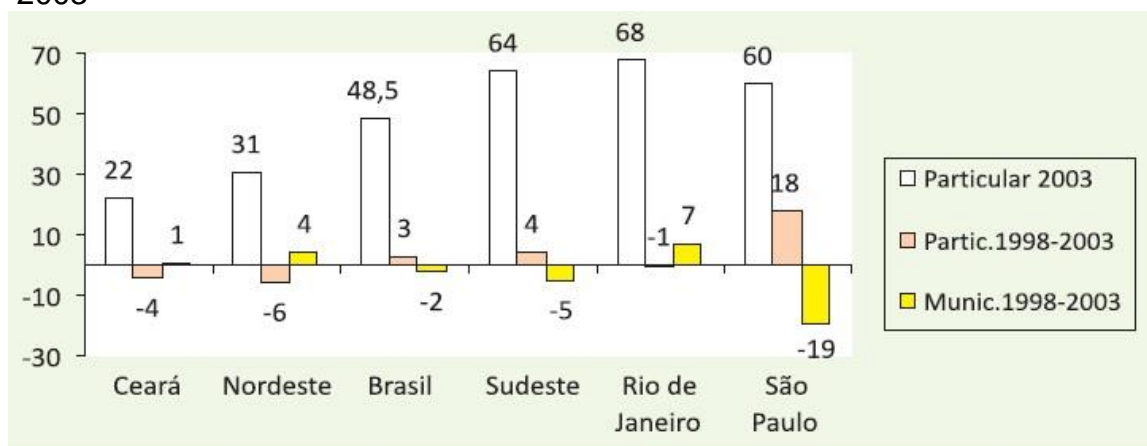
[...] o crescimento das creches particulares é acompanhado pela redução das creches municipais, ou vice-versa. Assim, o rápido crescimento das

¹⁰⁰ De acordo com Adriana Melo, Camila Souza e Marcelo Melo (2015, p. 46), “a vinculação mais umbilical do Brasil com a OCDE deu-se a partir de 1999 com a criação de um programa no âmbito desse organismo internacional voltado ao país. A partir de 2000 que essa aproximação gerou o primeiro efeito prático, com a assinatura, pelo governo brasileiro, da ‘Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras’. Foi somente no início da segunda conjuntura do projeto capitalista neoliberal de Terceira Via, em 2007, que houve um esboço institucional de uma eventual adesão não somente do Brasil, mas também de países como China, Índia, Indonésia e África do Sul, que possuem em comum uma vasta população, forte crescimento econômico e/ou relevante posição geopolítica estratégica em seus continentes (BRASIL, 2013b)”.

creches particulares em São Paulo deve estar relacionado à queda igualmente rápida do número de creche públicas. [...] A expansão dos serviços particulares é um fenômeno que não parece restrito às áreas mais abastadas, embora não haja dados precisos disponíveis. Por exemplo, na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, a equipe de avaliação soube que existiam 40 creches particulares na comunidade, e apenas duas públicas. Em São Gonçalo, um município pobre próximo ao Rio, as autoridades locais estimaram haver centenas de pequenas creches particulares. Embora seja difícil confirmar tais informações, elas indicam ser prematuro concluir que as creches particulares são usadas apenas pelas classes média e alta. Um grande número de creches particulares de baixa qualidade pode estar suprimindo a extrema necessidade de mães pobres que trabalham fora, já que as creches públicas não estão crescendo o suficiente para atender à demanda. (BRASIL, 2009d, p. 44-45)

O gráfico abaixo exemplifica o que é apresentado no texto.

Gráfico 5 - Percentagem e variação percentual de creches particulares, 1998-2003



Fonte: BRASIL, 2009d, p. 44.

Corroborando com as concepções apresentadas a publicação sugere como medida para integração das creches à categoria educacional a diversificação do seu funcionamento, ou seja, “ampliar as possibilidades de atendimento das diferentes necessidades dos pais, o que pode, por sua vez, aumentar o acesso” (BRASIL, 2009d, p. 73). Mais adiante, explicita como seria a solução para tal expansão:

Nem todas as creches têm que se tornar serviços públicos prestados pelas secretarias municipais de educação. Uma variedade de atores não-públicos formou há muito tempo um grupo de experientes provedores. [...] Uma parceria cuidadosamente orientada e regulamentada é a melhor estratégia para expandir o acesso às creches. (BRASIL, 2009d, p. 74)

Essa passagem é esclarecedora quanto à concepção de educação da Unesco e OCDE apoiada pelo MEC por intermédio da SEB e do Inep. Afirma-se a

igualdade de oportunidades (relacionadas às diferenças dos indivíduos), mas não a igualdade de direitos a uma educação pública estatal em todos os níveis. Com isso, a própria expansão no número de vagas das creches (e também da pré-escola) precisa ser analisada pelo fetichismo da democratização da Educação Básica.

Ressaltamos que os caminhos sugeridos e seus objetivos estão diretamente ligados aos interesses econômicos e alinhados com padrões internacionais de qualidade na educação, em que esta é tida como via de inclusão social. Para Enguita (1989, p. 6):

A suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados [...]. Os ricos e os pobres de hoje não apenas devem suportar sua condição, mas ainda devem ser considerados e considerar-se eles próprios responsáveis por ela.

Assim, não se coloca em pauta a necessidade de que a educação seja pública e estatal e, além disso, o documento apresenta parâmetros e dados que ressaltam que a qualidade das instituições particulares é superior porque possui instalações e ambientes pedagógicos mais adequados aos padrões mensurados internacionalmente.

Gráfico 6 - Percentual de creches com instalações adequadas, como % de cada total, por tipo - 2003



Fonte: BRASIL, 2009d, p. 58.

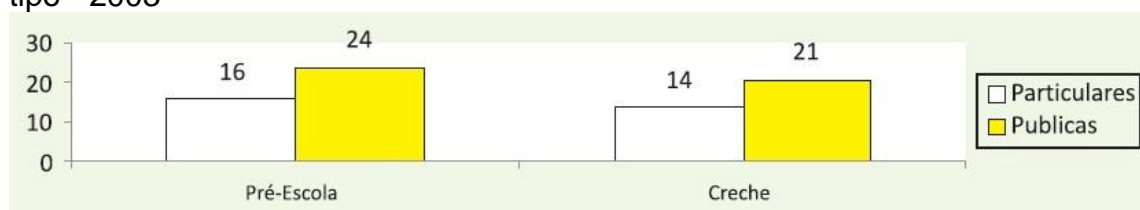
Gráfico 7 - Percentual de pré-escolas com instalações adequadas, como % de cada total, por tipo - 2003



Fonte: BRASIL, 2009d, p. 57.

Entretanto, ao mesmo tempo, apresenta um importante dado de que as entidades públicas possuem uma maior proporção criança-professor tanto nas creches como nas pré-escolas. Diferente dos dados que exaltam as instituições particulares como de melhor qualidade (instalações e ambientes adequados), a proporção criança-professor não é discutida no documento.

Gráfico 8 - Proporção criança-professor nas pré-escolas e creches brasileiras, por tipo - 2003



Fonte: BRASIL, 2009d, p. 58.

Ao ressaltar o aspecto físico dos ambientes escolares e não o humano (proporção adulto-criança), o documento apresenta como discurso fundante um conjunto de justificativas que legitima uma concepção de Educação Infantil baseada em instrumentos, em ambientes educativos que estimulem que a criança aprenda por si. Não queremos, com isso, minimizar a importância de um espaço pensado e planejado para a criança, aspecto também fundamental quando propomos uma educação escolar em que, desde a Educação Infantil, as crianças possam ter variadas possibilidades e intervenções que as propiciem a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas, contribuindo no processo de humanização dos sujeitos de modo coletivo.

Reiteramos que a publicação em referência (BRASIL, 2009d) anuncia repetidamente que os investimentos na Educação Infantil são urgentes devido aos riscos de aprofundamento da pobreza e à necessidade de que se tenha uma sociedade coesa. Os dados apresentados reforçam esse ideário:

Em suma, as entidades públicas tendem a ficar em pior situação que as particulares nos quesitos de instalações e ambiente pedagógico. Esta situação é parcialmente atribuída ao fato de que as particulares são pagas, mas não se pode descartar outro motivo possível: as particulares que têm boas instalações e bom ambiente pedagógico podem ser as que estão registradas e computadas no Censo Escolar, fonte dos dados desta subseção. Pode haver muitas entidades particulares com qualidade de serviços pior do que as públicas, mas que não entram nas estatísticas oficiais. Mesmo assim, é preocupante uma vez que *as instituições públicas de qualidade inferior servem mais às crianças de famílias pobres e as*

particulares de boa qualidade estão mais acessíveis às crianças ricas.
(BRASIL, 2009d, p. 58, grifo nosso)

Não é possível pensar em política pública sem partir de uma concepção de Estado e, pelo exposto, o que o documento em referência reforça é uma concepção de Estado neoliberal. Como discutido no Capítulo 1, o ideário neoliberal tem marcado a vida social desde a década de 1990 do século XX, no Brasil, cujo papel do Estado tem se mostrado contraditório, ou seja, para implementar as reformas estruturais é preciso um Estado forte para praticar as reformas estruturais e garantir um tipo de sociabilidade. Além disso, é também necessário um Estado forte para reprimir as insatisfações da população o que hoje é feito por um tipo específico de democracia. Por outro lado, o Estado é mínimo para o social, uma vez que as reformas estruturam-se segundo demandas do mercado e com investimentos privados. Com isso, tem-se a imagem de uma sociedade de mercado idealizada, em que a posição e o sucesso social do sujeito dependem do esforço e da capacidade de cada um.

Para Harvey (2008), o neoliberalismo se torna hegemônico à medida que está incorporado à vida das pessoas, em seus pensamentos, formas de viver, entre outros. Assim,

o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2008, p. 13)

Deste modo, nota-se no documento analisado uma incorporação de um discurso progressista e de necessidade da classe trabalhadora quanto à ampliação de vagas nas creches, associando ao trabalho das mães fora de casa.

Com isso, há de modo embutido uma forte defesa da meritocracia, em que se afirma que a igualdade só pode ser de oportunidade, uma vez que a educação não poderia produzir resultados iguais, já que o esforço e empenho de cada um é que determinariam esse resultado final. Nesse cenário, competiria aos governos estabelecer parcerias a fim de que se expanda a Educação Básica (obrigatória a partir dos quatro anos e também o número de vagas em creches) e, à escola, prover que o aluno, individualmente, supere a sua situação social.

Um segundo destaque do documento Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009d) refere-se à relevância que o documento apresenta ao relacionar Educação Infantil ao “sucesso na escola”, pois:


[...] o preparo para a escolaridade formal é um importante resultado da Educação Infantil. [...] A educação primária fornece o instrumental pedagógico para o *aprendizado que requer abstração*. [...] O sucesso na escola depende não apenas da capacidade de ler, escrever e contar, mas também, e mais importante, da disposição para aprender e da capacidade de se comunicar e se adaptar ao ambiente social da vida escolar. (BRASIL, 2009d, p. 53, grifo nosso)

A evidência da antecipação escolar proposta para a Educação Infantil no documento está inserida no que temos discutido ao longo da tese, ou seja, voltada para a discussão das competências e habilidades (Pedagogia das Competências) pelo “aprender a aprender”. Essa concepção induz a relação com as teorias sobre desenvolvimento infantil, ancoradas pelos estudos de economistas e da neurociência, em que o foco é “aproveitar as janelas do desenvolvimento” desde a mais tenra idade. A Educação Infantil seria a “chave para o sucesso” no Ensino Fundamental, uma vez que desenvolveria nas crianças abstrações necessárias à aprendizagem futura.

A argumentação, portanto, fundamenta-se na compreensão de que esta etapa da educação seria uma instância necessária à democratização de supostos processos de desenvolvimento para que ocorra a aprendizagem, porém, desvinculada da contribuição para o processo de socialização do patrimônio cultural, histórico e de democratização do conhecimento. Ao mesmo tempo, ressalta-se uma contradição fundamental: o que as políticas e estudos predominantes no campo da Educação Infantil têm ressaltado refere-se à necessidade de construção de uma prática com os preceitos da Pedagogia da Infância. No entanto, as práticas utilizadas em espaços de Educação Infantil — para o desenvolvimento do “aprender a aprender” e o desenvolvimento das competências — evidenciam uma cultura de antecipação da escolarização, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de “prontidão” escolar. As crianças de três, quatro e cinco anos devem ser capazes de se sentar em uma mesa para completar os “trabalhinhos”, a fim de que desenvolvam habilidades motoras e de atenção tidas como necessárias ao Ensino Fundamental. Fato esse, ratificado em documentos como o caderno de atividades, desenvolvido pela Prefeitura do Rio de Janeiro para crianças de pré-escola.

Ilustração 9 - Caderno de atividades pré-escola II - 2014.1

CIRCULE AS FIGURAS QUE COMEÇAM
COM O MESMO SOM DE **JANELA**.

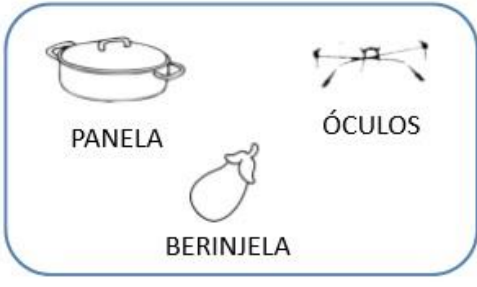


BALEIA JACARÉ

 JARRA

ESCREVA PALAVRAS QUE COMEÇAM
COM O MESMO SOM DE **JANELA**.

CIRCULE AS FIGURAS QUE TERMINAM
COM O MESMO SOM DE **JANELA**.



PANELA ÓCULOS

 BERINJELA

ESCREVA PALAVRAS QUE TERMINEM
COM O MESMO SOM DE **JANELA**.

Fonte: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2014, p. 23.

Esse tipo de proposta não produz conhecimento, mas reproduz ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes de um modelo escolar criticado pelo próprio município em questão, que afirma ser o principal objetivo dos professores de Educação Infantil:

Planejar atividades e experiências que ampliem o conhecimento das crianças e a sua visão acerca do mundo, das pessoas, dos objetos e das relações entre esses. [...] ao invés de apenas propor, diariamente, as atividades isoladas que considera importantes para as crianças, o professor deve prestar atenção no processo de construção do conhecimento/habilidade para que a atividade faça sentido no contexto mais amplo da aprendizagem e tenha significado para a(s) criança(s). Isso quer dizer que as atividades planejadas devem estar relacionadas, demonstrando uma lógica que resgata experiências anteriores, introduz as atividades planejadas e pode dar indicações das que virão a seguir. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 2-3)

Com o exemplo da proposta do município do Rio de Janeiro, queremos destacar uma contradição fundamental presente no relatório de avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009d): ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de uma Pedagogia da Educação Infantil (portanto, espontânea e assistemática) como forma de melhoria da qualidade educacional pelas experiências

das crianças em seus diversos contextos e diferenças, direciona esta etapa da educação para uma preparação para o Ensino Fundamental (o que de alguma forma requer sistematização e intencionalidade).

Contudo, questionamos a forma e o conteúdo com o qual isso é feito no documento do MEC, uma vez que, em consonância com a proposta da Prefeitura do Rio de Janeiro, apresenta uma concepção de aprendizagem voltada para o “aprender a aprender” e desenvolvimento de habilidades.

Nesse sentido, o documento em questão (BRASIL, 2009d) critica as “carteiras enfileiradas”:

Especialmente nas entidades públicas municipais, as salas de aula têm carteiras e cadeiras enfileiradas, nas quais as crianças se sentam diante de um professor e um quadro-negro. Embora o currículo estabeleça metodologias interativas, os professores tendem a ensinar às crianças, em vez de interagir com elas num processo construtivo de aprendizagem. Na maioria das entidades visitadas pela equipe de avaliação, com exceção de algumas particulares de alto padrão, as crianças estavam sentadas em suas carteiras fazendo exercícios de alfabetização e aritmética. (BRASIL, 2009d, p. 53-54)

Mas, ao mesmo tempo,

um bom programa de educação pré-primária prepara a criança para a escolarização formal como parte de um desenvolvimento holístico. A ênfase deve ser colocada num desenvolvimento equilibrado, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos social, emocional, comunicativo e físico. (BRASIL, 2009d, p. 53)

Assim, se fala em experiência, em aprendizagem, em habilidades, em preparação, mas não se discute o que deve ser a essência de qualquer etapa da educação: o conhecimento. Como afirmam Arce e Martins (2007, p. 33):

O conhecimento aqui não é apenas resultado das ressignificações, construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensinar ou não, mas um ponto é imprescindível deixar claro: “a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência”.

E, ainda, como destaca Quino:

Ilustração 10 - Mafalda e a proposta pedagógica



Fonte: Quino, 2003, p. 329.

O terceiro ponto que levantamos acerca do documento Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009d) refere-se à qualificação dos professores. De acordo com ele, o Brasil é um dos poucos países em que a formação de professores de Educação Infantil se restringe ao nível médio (Tabela 1).

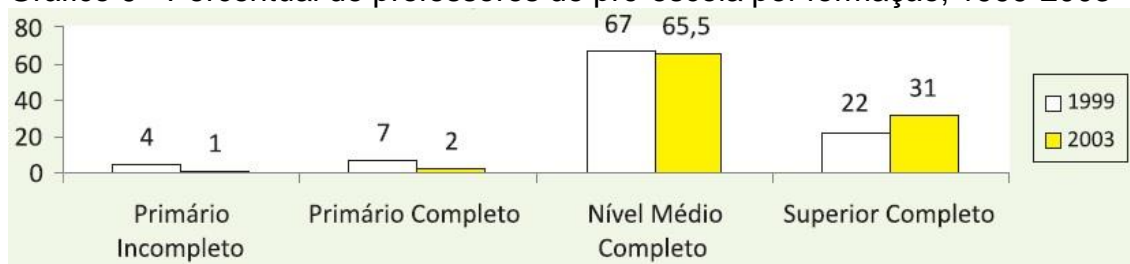
Tabela 1 - Qualificação mínima para professores de pré-escola em países selecionados

Bélgica, Dinamarca, Alemanha, França, Grécia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Finlândia	No mínimo 3 anos de ensino pós-secundário
Espanha, Estônia	Mestrado
Egito, México	Graduação de 4 anos
Cazaquistão	Graduação em Pedagogia de 3 anos
Índia	1 ano de ensino superior
Bangladesh, Paquistão, Brasil	Educação secundária

Fonte: BRASIL (2009d, p. 54).

Entretanto, dados do MEC-Inep (apud BRASIL, 2009d, p. 54) indicam que o Brasil pode elevar a qualificação mínima exigida, uma vez que 66% dos professores de pré-escola possuem formação universitária (gráfico 9). Com isso, além de seguir uma “tendência global”, “ajudaria a resolver problemas pedagógicos como a aprendizagem direcionada à educação primária”.

Gráfico 9 - Percentual de professores de pré-escola por formação, 1999-2003



Fonte: BRASIL, 2009d, p. 55.

Nota-se a articulação que a publicação apresenta, uma vez que reforça a necessidade de uma Educação Infantil que prepare para a escolaridade formal e, ao mesmo tempo, que não ensine como se faz na educação primária. Reitera-se, então, uma concepção para esta etapa da educação como local pensado para que a criança desenvolva a sua capacidade de se comunicar e de se adaptar ao ambiente social da vida escolar, ou seja, fundamentalmente em que a criança aprenda sozinha e o professor somente acompanhe a criança para que resolva questões do cotidiano. Logo:

[...] a formação de nível universitário precisa focar mais questões específicas da primeira infância. Poucos dos oito semestres da formação universitária do professor são dedicados à educação infantil e não há obrigatoriedade de estágio com as crianças. *A extensão da pedagogia da educação infantil não pode ser trabalhada adequadamente por generalistas que não compreendem totalmente o conjunto de necessidades da primeira infância ou, mais importante, como as crianças dessa faixa etária aprendem e se desenvolvem.* A educação infantil é uma disciplina especializada que requer uma força de trabalho especializada. (BRASIL, 2009d, p. 55, grifo nosso)

Nota-se que ao mesmo tempo em que o texto ressalta a elevação da qualificação mínima, exigida pela lei para os professores, a relaciona com um tipo de formação que reduz o horizonte cognoscível à experiência sensível. Com isso, defende uma formação de professores específica para a Educação Infantil, a partir do referencial de uma formação e de uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento geral, histórico e tem como foco a apreensão, pelo professor, das relações funcionais dos fenômenos empíricos (a Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil). O princípio epistemológico restringe-se à ideia de conhecimento como uma ferramenta para resolução de problema. Nessa acepção, a prática determina o conteúdo e cabe ao professor organizar atividades que promovam alguns significados no cotidiano de cada aluno. Segundo Duarte (2010, p. 106),

[...] a formação de professores sob a ótica das pedagogias do “aprender a aprender” está centrada na reflexão sobre a própria prática, de acordo com a valorização do conhecimento cotidiano e preocupada com os processos pelos quais se adquire o conhecimento, não importando qual conhecimento se está adquirindo.

Nessa concepção, o professor é um facilitador que garante a possibilidade de que as crianças, umas com as outras ou sozinhas, aprendam a partir das experiências e dos conhecimentos que cada um tem. Em consequência, evidenciamos a contradição: ao mesmo tempo em que o professor é tido como mais um “participante” da interação que ocorre nos espaços de Educação Infantil é também visto como protagonista, uma vez que é colocado como essencial para as transformações educativas, consolidando valores de convivência em uma pedagogia centralizada na criança e no lema do “aprender a aprender”. O objetivo-fim é que as crianças aprendam sozinhas.

Os argumentos apresentados corroboram com outro documento – publicado em 2002 pelo MEC — da OCDE que indicou, no Brasil, a Unesco para coordenar a tradução. De acordo com esta publicação, “as crianças devem ser preparadas para aprender ou ingressar na escola de tal modo que possam, ao final das contas, encontrar seu lugar como trabalhadores em uma economia mundial” (OECD, 2002, p. 60). Para tanto, defende-se o acesso universal à Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI), pois

o acesso à ECPI é visto como meio de promover a igualdade das oportunidades educativas e garantir que todas as crianças — e, em particular, aquelas que têm necessidades especiais ou se encontram “em risco” de fracasso escolar — possam se beneficiar de condições necessárias para estarem “prontas a aprender” quando ingressarem na escola de ensino fundamental. (OECD, 2002, p. 60)

Ressaltamos a noção de competência subjacente nessa proposta, em que se tem uma concepção de educação como forma de preparar para o mercado de trabalho cujos moldes devem ser flexíveis, com trabalhadores autônomos, capazes de adaptação e aptos à criação. Além disso, possui um caráter muito mais subjetivo, envolvendo inclusive o conhecimento tácito (ou conhecimento do cotidiano) que engloba fatores intangíveis como crenças pessoais, expectativas, perspectivas e até sonhos. Por se tratar de um documento oficial, podemos dizer que o Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (BRASIL, 2009d) enfoca uma formação voltada ao desenvolvimento de competências comportamentais que possibilita que a

criança, também na escola, incorpore uma subjetividade de trabalhador necessária ao mundo produtivo atual. Para Dubar (1999, p. 45),

a noção de competência serve para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa.

Por este ideário, o sujeito é tão singular que é capaz de sublimar a própria história, sua classe social, mas, ao mesmo tempo, possui um saber tácito que deve ser valorizado. A junção desses elementos corrobora para a construção de um consenso em torno da concepção de que na sociedade de hoje não é mais preciso um ensino com conteúdos e técnicas iguais para todos, mas uma escolarização voltada à classe trabalhadora que seja capaz de desenvolver as capacidades dos sujeitos individualmente, só que esse indivíduo é dado pelo mercado de trabalho.

CONCLUSÕES

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem que ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem.

Marx

O objetivo da tese foi o de identificar e analisar os elementos essenciais constitutivos da compreensão de formação humana que orientam as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil de 2003 a 2010. Com esse estudo não pretendeu dar respostas definitivas e absolutas às questões apresentadas, mas criar um debate a respeito das concepções de formação humana presentes na Educação Infantil, com destaque à Pedagogia da Infância, perspectiva que se encontra bastante disseminada entre os intelectuais que se ocupam desta etapa da Educação Básica no Brasil e os documentos que representam as políticas públicas para a área no período em questão.

Afirmamos que o direito ao conhecimento, elaborado historicamente pela humanidade, é condição básica para que todas as crianças se desenvolvam e conheçam a realidade, para além da aparência dos fenômenos e dos fragmentos do cotidiano de cada um. Desse modo, ao colocarmos em análise os fundamentos da Pedagogia da Infância o fazemos a partir da totalidade social e não da possibilidade de rever caminhos, formas ou o próprio processo educativo de se ouvir a criança.

Vimos que para os economistas — como Heckman, Pinto, Savelyn (2013); Cunha e Heckman (2011); Araújo (2011) —, que têm se dedicado aos estudos referentes à Educação Infantil, esta etapa da Educação Básica deve ser utilizada como uma das principais vias de diminuição das possibilidades de conflitos sociais pelo investimento nas “crianças pobres”. Este pensamento alinha-se às diretrizes dos organismos internacionais como o BM (2002, p. 8), que afirmam a necessidade

de focalização “na pré-escola como intervenção efetiva no desenvolvimento da primeira infância, especialmente para a melhoria da situação dos grupos mais pobres da população”.

Nesse sentido, ao longo dos capítulos, contextualizamos as políticas voltadas para a educação no Brasil no período estudado (2003-2010) no conjunto das estratégias políticas de reestruturação capitalista e mundialização financeira que estabelecem os rumos do capital. Os organismos internacionais, dentre eles a Unesco, a OCDE e o BM, pactuam metas e ações voltadas às políticas sociais — inclui a Educação Infantil — como forma de se obter um suposto desenvolvimento sustentado com equidade social, além de utilizar o argumento de precaver a sociedade contra futuros gastos com assistência social (OECD, 2002).

O que encontramos nos documentos voltados à construção de uma política pública para a Educação Infantil, no período de 2003 a 2010, direciona-se para uma intensa defesa do respeito à diferença e à diversidade, aos contextos de cada indivíduo e à necessidade de que as instituições reconheçam e observem as experiências pessoais, sendo estas o fundamento do trabalho a ser realizado. Com isso, sob um tipo de valorização da criança e da infância, naturaliza-se a vida social desigual e contraditória, marcada pela relação capital-trabalho.

Diante disso, concluímos que a concepção de formação humana que fundamenta as atuais políticas de Educação Infantil baseia-se em discursos que disseminam uma visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo, por meio de processos singulares de subjetivação, confirmando, então, nossa hipótese.

Nesse contexto, o papel político da Educação Infantil na escola pública estatal é essencial na luta pela socialização do conhecimento científico, garantindo que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana. Entretanto, os documentos analisados comprovam que o enfoque da política tem se voltado para a lógica do sistema neoliberal, baseada na concepção de expansão do acesso à Educação Infantil como via de inclusão social. A inserção da criança nesses espaços representaria, nesta lógica, uma oportunidade dada ao indivíduo, cabendo ao mérito de cada um uma ascensão social. Por isso, o direito é apropriado sob a centralidade do indivíduo, como um fenômeno meramente individual.

Os argumentos advindos da economia e da neurociência têm reforçado as ideologias dominantes que divulgam concepções que garantem e legitimam a ordem

estabelecida pelo capital, passando para o indivíduo a responsabilidade da desigualdade e não evidenciando as origens sociais e históricas da desigualdade. Com isso, “o paradigma da luta de classes [...] é descartado em favor do paradigma da exclusão” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 20).

O cenário que se constrói com esses pressupostos é o de valorização do indivíduo e das suas possibilidades de, sozinho, após a oportunidade oferecida de inserção educacional, abarcar caminhos que lhe permitam sair de sua condição social. Tais conjuntos de argumentos aparecem com mais evidência no recente documento produzido pelo MEC e pela Unesco (BRASIL, 2013a), nos quais são elencados seis conjecturas, referenciadas na literatura internacional, que embasam as razões para o investimento na educação e no cuidado na primeira infância. Compõem para a elaboração destes diferentes áreas como:

educação, psicologia, sociologia, filosofia, saúde (pediatria e nutrição), economia, neurociência, ética e justiça social, mas todos giram em torno da máxima de que os primeiros seis anos de vida são os mais importantes, se não decisivos, para o desenvolvimento da pessoa, para a formação das estruturas cognitivas, sociais e afetivas que servem de base às construções posteriores. (BRASIL, 2013a, p. 33)

Nessa direção, a relevância da Educação Infantil estaria:

1) Na necessidade de trabalho extradomiciliar da mulher: “as mães com crianças pequenas que não têm com quem deixá-las precisam de uma instituição que cuide delas no período do seu afastamento laboral.” (BRASIL, 2013a, p. 34).

2) O segundo argumento é considerado o mais citado e vem da área econômica, especialmente com base nos estudos de J. Heckman, vencedor do prêmio Nobel de Economia em 2000. Afirma que:

a) o investimento nos primeiros seis anos de vida tem uma taxa de retorno x vezes superior àquele aplicado em períodos posteriores; b) programas de alta qualidade para a primeira infância em ambientes socioeconômicos de pobreza poupam significativos volumes de recursos na área social, demandados posteriormente para aquelas pessoas que não tiveram esse programa na infância; c) o bom atendimento das necessidades referentes ao desenvolvimento pleno do potencial das crianças é uma forma de preparar a mão de obra futura; d) libera a mulher para a inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país; e, de modo geral e) programas para a primeira infância trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento econômico da nação. (BRASIL, 2013a, p. 35)

3) O mais recente provém da neurociência. Tem o Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano (Cerebrum), em Lima, dirigido por Anna Lucia Campos, como a iniciativa mais expressiva na América Latina no fomento de estudos e divulgação desse argumento¹⁰¹. Indica o diálogo promissor entre educadores e neurocientistas, visando estabelecer relações mais estreitas e possivelmente causais entre as observações do desenvolvimento neurológico do cérebro e os estímulos de natureza educacional.

4) Outro princípio apontado na publicação (BRASIL, 2013a) refere-se à relação com o sistema de ensino. Esse argumento foi o principal indutor na determinação da obrigatoriedade da frequência escolar aos quatro anos, influenciando fortemente o investimento nos sistemas de ensino e na expansão de matrículas na Educação Infantil. Afirma-se que “crianças que frequentam um ou mais anos de pré-escola, por exemplo, vencem o desafio da alfabetização com mais facilidade e rapidez, tiveram menos reprovação ao longo do Ensino Fundamental, foram mais longe na trajetória escolar” (BRASIL, 2013a, p. 36).

5) A justiça social: assegura-se que em países com grande desigualdade social o investimento na Educação Infantil é um fator de redução da pobreza, de inclusão social e “de desenvolvimento da base que sustenta a trajetória de realização da pessoa” (BRASIL, 2013a, p. 37-38). Deste modo, seria “o melhor ‘ponto de partida’ para as crianças de classes sociais situadas na linha da pobreza”.

6) Educação como direito desde o nascimento: a ideia central é ressaltar o indivíduo como sujeito de direitos, mas sem considerar que esse sujeito é formado e determinado pelas condições materiais concretas em que está inserido. Portanto, afirma-se o direito da criança à educação desde o nascimento pela concepção “de direitos humanos, mas também de direitos próprios, decorrentes de sua própria condição peculiar de desenvolvimento e formação humana” (BRASIL, 2013a, p. 39).

O que demonstramos nos capítulos desta tese é que a Educação Infantil é parte das transformações que aconteceram com a reforma do Estado. Diante disso, a própria obrigatoriedade da pré-escola é marcada pelo contexto de profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, em que se propaga a ideia de que o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de desenvolvimento, baseada no

¹⁰¹ Vale ressaltar que Anna Lucia Campos participou, em 2013, da IV Jornada Pedagógica da Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2013).

pressuposto do controle da desigualdade. Como vimos, restaria às crianças uma instituição que valorize as experiências do cotidiano. Para tanto, articula-se a ideia de infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano, difundindo a concepção de que as creches e pré-escolas (burguesa) não devem ser “escolas” ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social.

A documentação analisada é síntese de um projeto de sociedade que tem como ideário a manutenção das relações capitalistas de produção e a “administração da pobreza”, utilizando o paradigma da pós-modernidade para tratar as desigualdades sob o enfoque fragmentado da diversidade e da diferença, bem como a pobreza sob o enfoque da exclusão (CASTELO BRANCO, 2006).

A defesa dos direitos da criança e de uma Educação Infantil de qualidade presente nos documentos escamoteia a função da participação de diferentes fundações, institutos e organizações não governamentais como estratégia global dos reformadores empresariais da educação, financiado por bancos e tendo organismos internacionais à frente. O Instituto Avisa Lá, integrante da elaboração dos documentos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) e Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, [2011?]), tem como parceiros:

Ilustração 11 - Parceiros do Instituto Avisa Lá

Institucionais



Trabalho



Apoiadores



Fonte: INSTITUTO AVISA LÁ, 2016.

Pela parceria com o Banco Santander e com o MEC, desde 2011, o Instituto Avisa Lá tem desenvolvido o “Programa Educação Infantil”, visando a uma maior integração “entre o poder público e a sociedade civil organizada em prol da efetiva mudança e transformação da realidade da educação infantil nos municípios onde está presente” (PROGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016). Portanto,

o Programa Educação Infantil investe na atuação de técnicos das Secretarias de Educação com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento oferecido a crianças de 0 a 5 anos inseridas em creches e pré-escolas da rede pública dos municípios parceiros. [...] as consultoras do Avisa Lá desenvolvem projeto de formação nas áreas pedagógica e gestão para saúde e bem estar visando a melhoria da qualidade da educação infantil. (PROGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016)

A ideia difundida — por instituições como esta — sugere que a mudança na educação exige a conciliação do mercado com “justiça social”. Para tanto, a estratégia mais atual tem sido a do empresariado “socialmente responsável”, além, além de participar e contribuir na organização das Políticas Públicas, formam diretamente representantes das secretarias de Educação nos moldes propostos por eles, como indica o programa supracitado.

Uma sociedade alicerçada no individualismo exacerba a desigualdade como processo natural, transformando a luta coletiva em “pequena política” (GRAMSCI, 1989), em que a ação política evita pôr em questão os fundamentos da ordem social. A educação escolar, desde a mais tenra idade, deve reconhecer a existência da diversidade, mas não pela raiz das diferenças individuais. A historicidade deve ser o cerne do desenvolvimento de qualquer concepção e política educacional para a Educação Infantil, o que não significa abandonar a dimensão singular para a qual o empirismo do trabalho educativo remete, pois, como afirma Duarte (1993, p. 13),

a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. [...] Em outras palavras, a singularidade de toda a ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

No caso da Pedagogia da Infância, o cotidiano de cada criança é a referência central para as práticas pedagógicas. A concepção de conhecimento se limita a uma ferramenta para a resolução de problemas. Com isso, reduz-se a prática pedagógica

a saberes imediatamente necessários, instrumentalizáveis. A essência dessa concepção é a mesma presente na Pedagogia das Competências, especialmente pelo fato de ambas exacerbarem aspectos individuais ligados à aprendizagem, em detrimento das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação.

Por uma ressignificação do movimento escolanovista e crítica à escola tradicional, tanto a Pedagogia das Competências como a Pedagogia da Infância baseiam seus pressupostos no “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), em que se reduz o conhecimento aos fundamentos do pragmatismo. Através de uma supervalorização da experiência de cada indivíduo, da “sua realidade”, da diferença e da alteridade, enfatizam-se os aspectos subjetivos como se estes existissem abstraídos das relações sociais concretas, orientando percursos individuais de formação úteis para a futura inserção no mercado de trabalho e para sujeitos passivos politicamente.

Como contraponto, apresentamos a pedagogia histórico-crítica, não como um modelo pronto (até porque ela não se propõe a isso), mas com a pretensão de contribuir para a construção de novos conhecimentos que estruturam uma Educação Infantil, cujo referencial de análise tenha como alicerce a história e os estudos da infância na realidade social, compreendendo a formação humana dialeticamente. Saviani, na década de 1980, desenvolve essa pedagogia que parte do princípio de que a natureza humana é produzida pelo próprio homem em uma realidade concreta e, por isso, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 6).

Ao discutir os fundamentos da pedagogia histórico-crítica como caminho para pensarmos e estruturamos a Educação Infantil, colocamos em debate a lógica dominante presente nas políticas para essa etapa da Educação Básica, em que se compreende a formação humana a partir de uma concepção de homem abstraído das relações sociais concretas, inclusive ao enfatizar a necessidade de uma educação formal baseada no efêmero, no imediato, na experiência sensorial reduzindo a validade do conhecimento.

Ao ressaltar que a “matéria-prima” da escola tem que ser o saber produzido historicamente, como afirma Saviani (2012), não se pretende, de maneira alguma, perpetuar modelos e métodos de educação tradicional. Ao mesmo tempo, não se almeja reforçar a concepção de que a educação formal deva se restringir a vivências

e experiências pessoais. Ao expropriar a classe trabalhadora do conhecimento científico, filosófico e estético contribui-se, diretamente na educação, para a reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que se impedem os sujeitos da escola pública, desde a mais tenra idade, do direito ao saber sistematizado pela humanidade. E isso ocorre no âmbito de discurso contraditório, com fundamento moral, em que não se discutem as condições objetivas para que a universalização e a qualidade da Educação Infantil ocorram.

Sob esse viés, essa pesquisa abre novos caminhos, compreensões e análises do movimento da política atual nos governos Dilma. O foco volta-se com força para o discurso da melhoria da qualidade e da aprendizagem, o que, apesar de não ser um aspecto novo, apresenta um conjunto de características que precisam continuar a ser estudadas. Como afirmam Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 237),

nos anos 2000, a noção de qualidade reaparece [...] como uma condição para a efetivação do direito à educação. [...] a educação de má qualidade precisa ser combatida por constituir um desperdício à nação, gerar custos e problemas pessoais e sociais. [...] Para que o direito à educação fosse efetivado era preciso assegurar permanência com qualidade. A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através de testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares.

É no contexto de discussão acerca da necessidade de uma avaliação para a Educação Infantil que, em 2010, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em conjunto com o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), lançou o Manual de Uso do ASQ-3 — Guia rápido para aplicação do ASQ-3 (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2010), no qual, segundo D’Almeida (2014, p. 22), “eficiência, eficácia, estratégia e domínios passam a ser palavras de ordem nos espaços de educação infantil do município do Rio de Janeiro. O discurso de implementação do ASQ-3 vem associado à necessidade, ao desenvolvimento, planejamento, ao respeito às diferenças”.

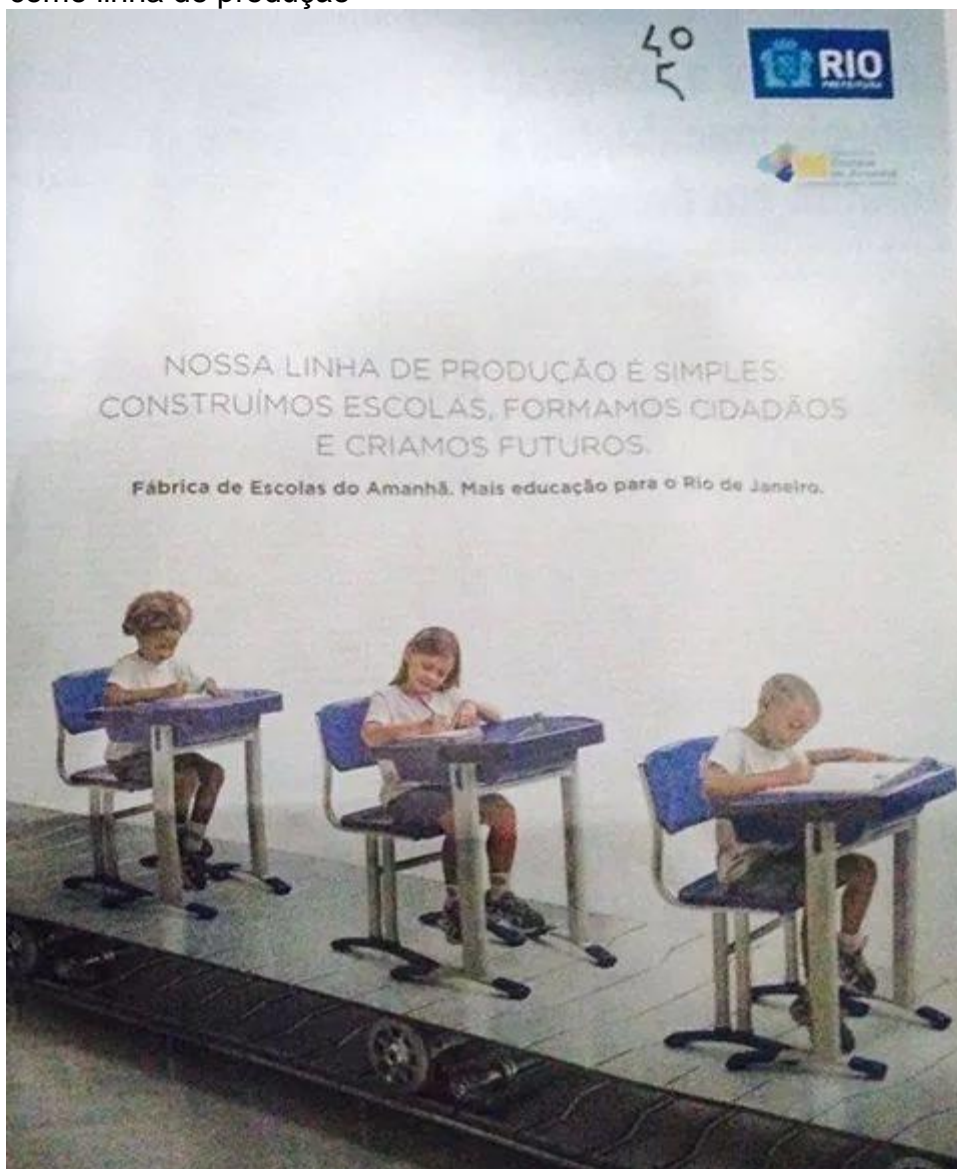
A proposta da SAE era, a partir da “implementação-piloto” no Rio de Janeiro, adotar o ASQ-3 como avaliação nacional para a Educação Infantil. Entidades como a Anped e o Mieib enviaram ao MEC e ao CNE uma moção de repúdio contra tal método avaliativo.

O GT 07 — Educação da criança de 0 a 6 anos manifesta seu REPÚDIO à adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança de 0 até 6 anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2011)

Cláudia Costin (secretária de Educação do município do Rio de Janeiro no período de 2009 a 2014), para defender tal instrumento de avaliação, afirmou que “a creche agrega valor à criança que consegue se desenvolver conforme os padrões internacionais estabelecidos” (BRASIL, 2011). Com isso, vincula o ensino público à qualidade quando articulado a uma suposta eficiência empresarial. Na mesma direção, o deputado federal Osmar Terra afirma que o Poder Público deve avaliar o mais cedo possível o desenvolvimento da primeira infância, pois, segundo ele, aguardar que a criança ingresse na escola para começar a monitorar sua evolução poderia dificultar a assistência. “A turma que é contra o método não quer ser avaliada. São os mesmos especialistas que criticam o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

A ilustração 12 publicada no jornal *O Globo* exemplifica a concepção empresarial de educação do município do Rio de Janeiro.

Ilustração 12 - Escola pública destinada à classe trabalhadora como linha de produção



Fonte: O GLOBO, 7 dez. 2014.

Na mesma direção, em 2015, o então ministro Roberto Mangabeira Unger, lançou pela SAE o documento *Pátria Educadora* (BRASIL, 2015c). Tal publicação não apresenta qualquer compromisso com dados, estudos ou referências. Trata-se de um texto que se propõe intervencionista, com base em opiniões e que tem como cerne a ideia de que a pobreza é um fenômeno individual. O ponto de partida apresentado no documento *Pátria Educadora* (BRASIL, 2015c) refere-se à necessidade de o ensino público se valer de uma suposta eficiência empresarial. Assim,

nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escola de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade. (BRASIL, 2015c, p. 5)

Portanto, reitera-se a necessidade de uma proposta de Política Pública baseando-se em experimentos que seguem a lógica empresarial. Isso não é novidade no Brasil. Em 1998, tivemos a aprovação da Lei nº 9.637, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais (BRASIL, 1998b). Em 2007, com o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007e), inclui-se nessa lógica o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, política governamental que enfoca a participação de empresários, refletindo e propondo princípios e encaminhamentos para a educação pública.

O documento escrito por Mangabeira (BRASIL, 2015c) não apresenta referências explícitas à Lei nº 9.637/98 (BRASIL, 1998b) ou ao TPE (BRASIL, 2007e), mas, ao afirmar que a política educacional deve ser baseada nos experimentos da lógica empresarial, reitera os encaminhamentos dados por tal legislação. À vista disso, sob o viés do discurso do direito à educação justificar-se-ia a privatização das escolas públicas.

As proposições apresentadas no Pátria Educadora (BRASIL, 2015c) fundamenta-se em um sistema de responsabilização baseado em testes (para estudantes e professores), divulgação do desempenho da escola publicamente e recompensas e sanções. Evidencia-se, com isso, o caráter meritocrático das proposições, em que se tira o foco da desigualdade social, das contradições entre capital e trabalho, para uma suposta igualdade de condições via cidadania na escola destinada à classe trabalhadora.

Nesse contexto, a cidadania seria oferecida a todos pela universalização ou expansão da Educação Básica, cabendo ao mérito de cada um uma inclusão social. Nessas circunstâncias, o direito é apropriado sob a centralidade do indivíduo e suas competências, reforçando o pressuposto de que a pobreza seria um fenômeno individual.

Tais fundamentos têm como lógica o fato de que os “brasileiros pobres” podem ser resgatados dessa condição, mas, para isso, precisam de capacitações

socioemocionais, pois a falta destas é que impediriam a massa de alunos a “subir a escada das capacitações analíticas” (BRASIL, 2015c, p. 13). Para tanto, o enfoque parte de argumentos como talento, vocação, liberdade, democracia para embasar uma política que tem como objetivo o mérito. De acordo com o documento Pátria Educadora:

Todas as democracias do mundo enfrentam, na educação, a tensão entre os ideais de universalidade e igualdade de um lado, e a determinação de assegurar espaço aos talentos, de outro. A solução não está em impedir a variação do ensino e em impor a mediocridade em nome da democracia. Está em usar os programas especiais para subsidiar a transformação dos programas gerais. Está também em tomar medidas pró-ativas para identificar vocações incomuns na massa de estudantes pobres e prepará-los para candidatar-se às escolas de referência e às sequências curriculares especiais. (BRASIL, 2015c, p. 16)

O texto reitera que as capacidades pré-cognitivas trazem poder e habilitam comportamento e consciência às crianças advindas da pobreza, para tanto enfoca a necessidade de aptidões voltadas à disciplina e à cooperação. Por disciplina define a capacidade do indivíduo em aliar ambição e autoestima. Quanto à cooperação, afirma-se que “representam porta para as formas superiores de aprendizagem e produção” (BRASIL, 2015c, p. 14).

Ressaltamos que é preciso ampliar a análise, discutir o ecletismo de ideais que têm embasado e orientado as políticas nacionais. É necessário compreendermos o momento histórico que vivemos, inclusive no campo das ideias pedagógicas, a fim de entendermos as concepções, num primeiro momento, progressistas, mas apoiadas em autores liberais (como no caso da Pedagogia da Infância, que se fundamenta em Dewey), não aceitando tais perspectivas como “salvadoras” e justificadoras de práticas paliativas na Educação Infantil.

A escola é um espaço essencial de contradição: ao mesmo tempo em que pode produzir alienação, pode mobilizar para a resistência. Esta resistência é essencialmente uma opção política que vem do comprometimento com a educação pela defesa de uma educação pública estatal que reveja métodos e posturas, mas que preze pelo seu papel de possibilitar à classe trabalhadora o domínio de seus fundamentos científicos.

A educação das crianças pequenas precisa ter como base a ciência e é justamente o que a pedagogia histórico-crítica propõe, pelas contradições que marca a escola na sociedade capitalista, ao se efetivar um trabalho pedagógico escolar que

tem a socialização e a apropriação pelo aluno do conhecimento como eixo do trabalho. Como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 31), “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano”.

As reflexões apresentadas pretendem indicar alguns pontos fundamentais para pensarmos as políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil. Envolver a criança ouvindo-a, contextualizando, compreendendo-a historicamente e no processo das relações sociais deve ser a tarefa principal dessa etapa da educação, integrando todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura).

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2012, p. 107-108)

Assim, reafirmamos que um conceito se confirma na medida em que ele pode produzir uma transformação prática na realidade social. (PASQUALINI, 2010)

Ilustração 13 - Como Duda enxerga o mundo hoje



Fonte: Maria Eduarda de Lamare Rocha (3 anos e 4 meses) – 20 fev. 2016.

REFERÊNCIAS

ABREU, Haroldo. **Para além dos direitos**: cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

ABREU, Mariza. **Educação infantil no Brasil**: legislação, matrículas, financiamento e desafios. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. 2004. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/documentos/educacao%20infantil%20no%20brasil%20-%20legislacao%20matriculas%20-%20financiamento%20e%20desafios.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2010.

AÇÃO EDUCATIVA. **Ação na escola**: indicadores de qualidade na educação. São Paulo. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/48-acao-na-escola/77-acao-na-escola-indicadores-da-qualidade-na-educacao>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Unicef; PNUD; Inep-MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015.

AÇÃO EDUCATIVA. **O uso dos indicadores da qualidade na educação na construção e revisão participativas de planos de educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Usos_Indiq_Planos.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê?. Campinas: Alínea, 2006.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (coord). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Campinas: Xamã, 2006.

ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2007.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. Apresentação. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo. Washington, 2011.

BANCO MUNDIAL. Departamento de desenvolvimento humano Brasil – unidade de gerenciamento do país. Região da América Latina e Caribe. **Brasil desenvolvimento da primeira infância**: foco sobre o impacto das pré-escolas. Relatório nº: 22841-BR. Versão original: set. 2001. Tradução: abr. 2002. [S.l.]. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/08Portugues.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. **O Estado num mundo em transformação**. Washington, Biblioteca da FGV, 1997.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza**: panorama geral. Washington, D.C., EUA, 2001.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. **A pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 1990. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/12/23/000333037_20091223012222/Rendered/PDF/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Farias. O Direito à Saúde no Brasil: sobre como chegamos ao Sistema Único de Saúde e o que esperamos dele. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Textos de apoio em políticas de saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

BARATA-MOURA, José. IV. Dialética e totalidade. V. Dialética e contradição. In: BARATA-MOURA, José. **Totalidade e contradição acerca da dialética**. Lisboa: Livros Horizonte, [s. n.], p. 113-192.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (consultora). Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/ UFRGS, 2009.

BECK, Alexandre. **Armandinho sete**. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2015.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.

BRAGA, Ruy. Apresentação. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRAGA, Ruy. Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: Um olhar a partir da indústria do call center. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 103, p. 25-52, abr. 2014. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5532>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Comissão nacional de população e desenvolvimento. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república. Página inicial. Assuntos. Primeira infância. **Indicadores do plano nacional de primeira infância**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.cnpd.gov.br/assuntos/infancia/indicadores-do-plano-nacional-de-primeira-infancia/>>. Acesso em: 15 fev. 2016. 2015a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília : MEC/SEB, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, [2011?].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. Volume 1. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. Volume 2. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituição de educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco. 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à fome. **Bolsa família**: cidadania e dignidade para milhões de brasileiros. Brasília, DF: MDS, 2010.

BRASIL. Ministério do planejamento, orçamento e gestão. **O que é o PAC?**. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/pac-programa-de-aceleracao-do-crescimento/visao-geral/o-que-e-o-pac>>. Acesso em: 12 dez. 2015. 2015b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: MP, 2003a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**: projeto de lei. Brasília: MP, 2007b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ponto de contato nacional das diretrizes da OCDE para empresas multinacionais. Página Inicial. Assuntos. OCDE. **O Brasil e a OCDE**: entenda o relacionamento entre o Brasil e a OCDE. [2013?]. Disponível em: <<http://www.pcn.fazenda.gov.br/assuntos/ocde/o-brasil-e-a-ocde>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei 11. 494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.209**, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9

de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009e.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. 2013b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001/2010. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007d.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006e.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006f.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.683**, de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 2003b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007e.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 08 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 2015. 2015c.

BRASIL. Presidência da república. Secretaria de assuntos estratégicos. **Ministro Moreira Franco quer ações imediatas de atenção às crianças de até 3 anos**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/imprensa/noticia/materias/ministro-moreira-franco-quer-aco-es-imediatas-de-atencao-as-criancas-de-ate-3-anos/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma da administração pública. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1996a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista Serviço Público**. Ano 47, v. 120, n. 1, jan. /abr. 1996b. Disponível em: <file:///C:/Users/DelaRocha/Downloads/Pereira_1996_Da-administracao-publica-buroc_36028.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma gerencial de 1995**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Institucional**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cad. Pesq.**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/253.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Desafios e perspectivas para a América Latina do século XXI. **Argumentum** (Vitória), v. 6, 2014.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Inserção externa e vulnerabilidade da economia brasileira no governo Lula. In: _____. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Gisela Cristina da Cunha. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. **Revista Praia Vermelha**, EES, UFRJ, v. 21, n.1, 2011.

CASTELO BRANCO, Rodrigo. **A “questão social” na origem do capitalismo**: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/dissertacao/rodrigo_castelo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

CASTELO BRANCO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/view/132/111>>. Acesso em: 24 maio 2013.

CDES. Sobre o CDES. **O que é o CDES**. Brasília. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/41/o-que-e-o-cdes.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CEPAL. Acerca da CEPAL. **Sobre a CEPAL**. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/idxsade/5562%26>>. Acesso em: 05 maio 2015.

CERIZARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>>. Acesso em: 20 set. 2010.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil**: desafios e perspectivas para as professoras. Cadernos Temáticos de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. 2004.

Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)**. 2005. 549 f. Tese (Doutorado em História) – Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <<http://centrovictormeyer.org.br/wp-content/uploads/2010/04/Uma-esquerda-para-o-capital-Eurelino-Coelho.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: **XXXIII Associação Nacional de Pós-graduação em Educação** (Anped), 2010, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

COSTIN, Claudia; BANERJI, Arup; EVANS, Timothy Grant. Prefácio. In: DENBOBA, Amina et al. **Intensificando o desenvolvimento da primeira infância: investindo na primeira infância com grandes retornos**. Banco Mundial; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; ClIFF (Children's Investment Fund Foundation). 2014. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/intensificando-o-desenvolvimento-da-primeira-infancia.aspx>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas**. In: LIMA, Júlio; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. As diretrizes curriculares para a educação infantil: uma breve apresentação. In: **Novas diretrizes para a educação infantil**. Salto para o Futuro, ano XXIII, boletim 9, jun. 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James. Capital Humano In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (coord.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **A utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

D'ALMEIDA. **A obrigatoriedade da educação infantil**: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb**: a nova redenção da educação?. 2006. Disponível em: <http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento_2006/Cad_03/pag_35.htm>. Acesso em: 8 out. 2010.

DELORS, Jacques (coord.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DENBOBA, Amina et al. **Intensificando o desenvolvimento da primeira infância**: investindo na primeira infância com grandes retornos. Banco Mundial; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; ClIFF (Children's Investment Fund Foundation). 2014. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/intensificando-o-desenvolvimento-da-primeira-infancia.aspx>> Acesso em: 19 abr. 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, John. Experiência e natureza; Lógica; A teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação, Teoria da vida moral. In: **Os Pensadores**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme; Anísio Teixeira; Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educ. Pesqui.** [online], vol.27, n.2, p. 321-337, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 jun. 2006.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **História do estruturalismo: o campo do signo 1954-1966**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Ensaio, 1993.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.** [online], vol.24, n.83, p. 601-625, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, João. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. In: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos**. Florianópolis, 2004 (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. **Formação de professores: um bem mercadejável?**. UFSC, 2015. (mimeo)

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, n.

20, p. 43-54, jun. 2006. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lucia Maria Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação Básica: tragédia anunciada?**. São Paulo: Xamã, 2015.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alexandro; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/ atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAZOLO, Eliene et al. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da escola de professores).

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP, Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Sobre nós. **A fundação**. São Paulo, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GVIRTZ, Silvina; BEECH, Jason. Micropolítica escolar e coesão social na América Latina. In: SIMON, Schawartzman; COX, Cristián. **Política educacional e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFCH, 2009.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HECKMAN, James; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV, Peter. **Perry Preschool e Caráter**: características de caráter são mais importantes do que o QI para impulsionar melhores resultados de vida. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/fabri/Downloads/D_Heckman_%20FMCSV_PerryPreschool_012715.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

INEP. Ações Internacionais. PISA. **O Pisa e o Ideb**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 20 jan. 2015. 2011a.

INEP. Saeb. Aneb e Anresc (Prova Brasil). **Histórico do Saeb**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 14 fev. 2016. 2011b.

INSTITUTO AVISA LÁ. Formação continuada de educadores. **Parceiros**. São Paulo. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/parceiros/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, Maria Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achimé: 1992.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: <<http://www.garamond.com.br/produto/416.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, ano XIII, n. 11, p. 98-108, dez. 2011. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_o_governo.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, ano 19, n. 64, esp., set. /1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: **XXXIII Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação** (Anped), 2010, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. 1 ed. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o século XXI. In: **XXXI Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação** (Anped), 2008, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2010.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Apresentação. In: **Educação básica: tragédia anunciada?**. São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 13, 2013. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATSUURA, Koichiro. **A Unesco e os desafios do novo século**. Brasília: Unesco, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de; et al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação Básica**: tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula de. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. In: MARTINS, André; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação Básica**: tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan/jul 2014. Disponível em: <<http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/view/35/32>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

MINICÍPIO APROVADO UNICEF. **O que é o selo Unicef?**: A existência de um município solidário e estruturado, participativo e zeloso por suas crianças e adolescentes redefinirá os caminhos da Nação. 2000. Disponível em: <http://www.selounicef.org.br/_selounicef.php?op=1&k=1>. Acesso em: 11 de dez. 2014.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade**: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo. 2007. 379 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/fabri/Downloads/vania-cardoso-motta.pdf>. Acesso em: 5 maio 2011.

NERI, Marcelo (Coord). **Educação da primeira infância**: evidências brasileiras. Rio de Janeiro: FGV, [2005]. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/primeirainfanciafgv.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley.; PRONKO, Marcela Alexandro. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alexandro. **A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI**. 2009. Disponível em: <<http://www.rosa-blindada.info/b2-img/Poulantzas.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Sugestões de pautas. **Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância do governo federal**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1103-pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

OCDE. **O capital humano**: Como o seu conhecimento compõe a sua vida. Informações da OCDE. Sumário em Português. [S.l.]. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/insights/38435906.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2012.

OECD. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios: educação e competência. Brasília: Unesco; Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136283POR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

OECD. **Estudos econômicos da OCDE Brasil**: jun. 2005. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BA B3DCFE4122C/Completo_OCDE.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. O avesso do avesso. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes et.al. **Creches**: crianças, faz-de-conta & cia. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. **Declaração do Milênio**. Resolução 55/2 da Assembleia Geral em 13 de Setembro de 2000.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (visão sintética). Brasília: MEC/Inep, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino de Vigostki, Leontiev e Elkonin. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 maio 2015.

PENN, Helen. A primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a01n115.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORTAL BRASIL. Cidadania e justiça. Bolsa família beneficia mais de 13 milhões famílias de baixa renda: **Programa de transferência de renda beneficia famílias em situação de pobreza extrema em todo o país**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/04/bolsa-familia-beneficia-mais-de-13-mi-familias-de-baixa-renda>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de ensino. Coordenadoria de Educação. Gerência de Educação infantil. **Cadernos de atividade pré-escola II**. 2013. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244901/4104934/4ANOS_EI_2013.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015. 2013a.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de ensino. Coordenadoria de Educação. Gerência de Educação infantil. **Cadernos de atividade pré-escola II**. 2014.1. sem. 2014. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244901/4104933/CadernoPedagogicoEducacaoInfantil1Semestre.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de ensino. Coordenadoria de educação. Gerência de educação infantil. **Orientações ao professor de pré-escola I e II: caderno de atividades**. 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B1oR1cGFJicQdW1QWGstRWVtX2s/edit>>. Acesso em: 20 out. 2015. 2013b.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Manual de uso do ASQ-3: guia rápido para aplicação do ASQ-3**. Rio de Janeiro: IETS, 2010.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria municipal de educação. **Secretaria municipal de educação promove a IV jornada pedagógica da educação infantil**: jornada oferece formação para todos os profissionais de creches, EDIs e pré-escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4247941>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

PROGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Sobre o programa educação infantil**. [S.l.]: Instituto Avisa Lá; Santander. Disponível em: <<http://www.programaeducacaoinfantil.org/sobre-o-programa.html>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

QUINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, set. /dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Seminário de Pesquisa**: novas e antigas faces do trabalho e da educação, Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=8&Num=35>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. Ver. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. No prelo.

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e

neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **O conhecimento prático como objeto das ciências sociais**. In: Etnossociologia do conhecimento profissional. Relatório de estágio pós-doutoral (UTAD/Portugal). Vila Real, 2012.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Quem somos**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28. Jul-dez 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628/10162>> Acesso em: 01 abr. 2015.

RODRIGUES, José. **A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio de Educação Infantil: construindo o presente**, 2003, Brasília: Unesco, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SANTOS, Daniel Domingues dos; PORTO, Juliana Antola; LERNER, Rogério. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância. Estudo I. 2014. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br/produtos/textos/>> Acesso em: 25 abr. 2015.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE; Instituto Ayrton Senna; Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1231-55, out. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxista do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.** [online], v. 20, n.69, p. 119-136, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima ; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê**: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis, 2004 (mimeo).

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista portuguesa de educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Sidney Reinaldo. Equidade e gestão da educação na era FHC. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná, PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3275_1842.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos Cebrap**, n. 85, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a04.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2010.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. FUNDEB: novo fundo, velhos problemas. In: **XXX Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. 2007, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3091--Int.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

STEMMER, Marcia Regina Goulart de. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 Metas do Todos Pela Educação e acompanhe o monitoramento dos dados.** [2014?] Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educadores questionam avaliação:** Criado nos Estados Unidos, exame para crianças de até cinco anos de idade em teste no Rio pode ser aplicado em todo o Brasil. Rio Grande do Sul: Zero Hora, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/20721/educadores-questionam-avaliacao>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação:** rumo a 2022. 2006. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 201-2013, jan-abr 2015. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/2379/1581>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2 ed. Brasília: OREALC, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos.** Fórum Mundial de Dakar, Brasília, DF: Unesco, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2015.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001. Texto adotado pelo fórum mundial de educação. Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

UNICEF. **Relatório sobre infância e adolescência no Brasil:** equidade e diversidade. Brasília, Unicef, 2004.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, programa bolsa família e alívio à pobreza.** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107330/319576.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). In: XXX **Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação** (Anped), 2007, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3692--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Demétrio. Educação à Brasileira. '**Depois de 4 anos, a escola não recupera mais**'. Jornal O Globo, Entrevista com Aloísio Araújo, 13 dez. 2009. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/educacao/posts/2009/12/15/depois-de-4-anos-escola-nao-recupera-mais-250279.asp>> Acesso em: 20 abr. 2015.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy Foster (orgs.). **Em defesa da História**: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANEXO A – ‘Depois de 4 anos, a escola não recupera mais’

‘Depois de 4 anos, a escola não recupera mais’

Pesquisador defende investimentos na educação infantil, especialmente nos primeiros anos de vida das crianças

ENTREVISTA

Aloísio Araújo

O economista, professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Aloísio Araújo defende investimentos na educação infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, quando se forma o cérebro das crianças. O motivo é simples: meninos e meninas que recebem mais estímulos cognitivos até os 4 anos de idade chegam à escola em melhores condições de aprender. O inverso também é verdadeiro e, segundo ele, explica o fosso que separa estudantes brasileiros antes mesmo de pisarem na sala de aula. Araújo está à frente de um seminário internacional que vai discutir o assunto na quinta e sexta-feira, na FGV do Rio, com a presença de nove pesquisadores estrangeiros, um deles James Heckman, que ganhou o prêmio Nobel de Economia em 2000. A seguir, os principais trechos da entrevista.



A mãe é mais relevante, porque geralmente passa mais horas com as crianças

Devem haver programas mais imediatos. Porque o fator chave é o nível de escolarização dos pais, e você tem que olhar as crianças que estão ali

Professor Aloísio Araújo

Demétrio Weber

BRASÍLIA

O GLOBO: *Por que o senhor considera a educação infantil tão importante?*

ALOÍSIO ARAÚJO: Do ponto de vista de neurociência, porque o cérebro se forma muito cedo. Então, se a criança não recebe certos estímulos nessa fase em que se estabelecem certas conexões neuronais, ela dificilmente vai recuperar isso depois. Através de medições e imagens mais modernas, fica claro que é difícil que essa criança atinja o mesmo nível de uma outra que foi submetida aos estímulos adequados.

• *Que tipo de estímulos?*

ARAÚJO: A criança que vem de um lar em que os pais são educados, leem em voz alta, dão estímulos lógicos e usam um vocabulário amplo, está muito mais preparada quando chega à escola do que uma criança que tem os pais analfabetos, poucos recursos em casa, não tem jogos, brinquedos. Isso é medido num trabalho do (James) Heckman e do Flávio Cunha: com 1 ano de idade, as diferenças são muito pequenas. Aos 4 anos, muito grandes, dependendo do nível de renda.

• *A escola consegue reverter essa diferença mais tarde?*

ARAÚJO: Depois dos 4 anos, o sistema educacional não recupera mais. As diferenças que existem por educação da mãe ou faixa de renda não são mais reversíveis.

• *O senhor está falando de estímulos, então, que teriam que ser dados nas creches.*

ARAÚJO: Não necessariamente todo mundo vai à creche. Isso pode ser feito dentro de casa também. Se esses estímulos são feitos dentro de casa, por uma mãe que dedica muitas horas à criança, pais que leem em voz alta, se há muitos brinquedos que estimulam o desenvolvimento cerebral, essa criança se prepara melhor e já chega à escola em condições muito mais favorecidas. Se não se fizer essa intervenção mais cedo, as diferenças não diminuem.

• *Como isso afeta o Brasil?*

ARAÚJO: O Brasil tem um número muito grande de crianças que vêm de famílias com baixa escolarização da mãe, dos pais em geral, e com baixo nível de renda. A mãe é mais relevante, porque geralmente passa mais horas com as crianças. Então, fi-

ca muito difícil para o sistema escolar recuperar essa defasagem depois. Esse é o desafio maior no Brasil. Um país como o nosso deve dar mais atenção a essas intervenções precoces.

• *Essa faixa etária antecede o período escolar. Como se faz isso, já que muitas dessas crianças não estão na creche por opção dos pais?*

ARAÚJO: Esse é o desafio. Essas observações valem para crianças também de 4, 5 anos. Porque não tem uma idade precisa até ali. Depois de sete, oito anos, já começa a ficar muito tardio. Um dos objetivos do seminário é dizer que temos que pesquisar para saber como fazer essas intervenções da forma mais adequada possível.

• *Numa idade tão precoce, então, não basta melhorar a escola. É preciso chegar à família.*

ARAÚJO: Exatamente. Tem várias técnicas, várias propostas diferentes. Alguns especialistas, como o professor Heckman, fazem experiências para ver qual a idade, quantas horas, se você deixa a criança em casa e vai uma pessoa na casa ou se você leva a criança algumas horas por dia num centro, enfim, qual o método mais adequado. Um dos palestrantes vai falar que se deve estimular mais o sentimento, o que os economistas chamam de habilidades não cognitivas: a perseverança, a discipli-

na. Ou se é o caso de se estimular mais a descoberta, a inteligência, a criatividade. São várias experiências feitas isoladamente nos EUA com crianças em idade muito precoce e que foram acompanhadas ao longo de décadas. É preciso dizer: não existem fórmulas prontas para a intervenção precoce.

• *Combater a pobreza ajuda a melhorar a educação?*

ARAÚJO: Sim, mas combater a pobreza é um método muito indireto, que toma mais tempo. Acho que deve haver programas mais imediatos. Porque o fator chave (no caso da pobreza) é o nível de escolarização dos pais e você tem que olhar as crianças que estão ali.

• *O senhor daria um exemplo?*

ARAÚJO: Um exemplo é Cuba, que tem uma intervenção muito precoce. Um dos palestrantes vai falar que o investimento infantil em Cuba é muito maior do que no resto da América Latina. E (o país) tem uma performance muito melhor. É difícil estabelecer uma relação direta, mas a performance de Cuba nesses testes internacionais é do nível da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), acima da América Latina. Uma das possíveis explicações seria essa: que existem investimentos educacionais semelhantes para a faixa depois dos 7 anos, mas, na faixa ante-

rior, o investimento de Cuba é muito maior. Outro exemplo é os Estados Unidos, que têm experiências isoladas.

• *O Congresso acaba de aprovar a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. No ano que vem, já será a partir dos 6 para todas as crianças. O senhor acha que a creche também deveria ser obrigatória?*

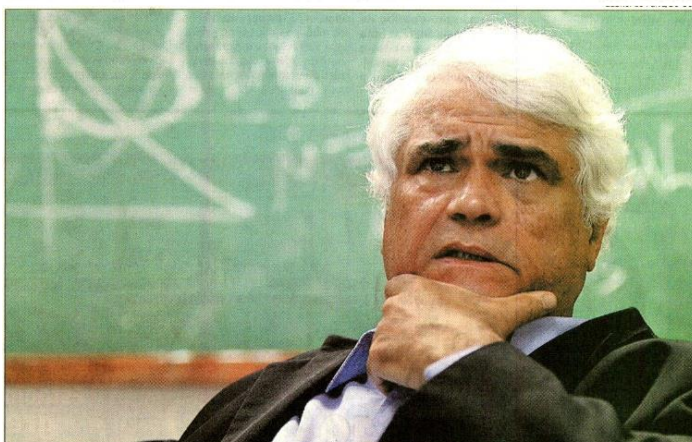
ARAÚJO: Não. Talvez só para quem recebe o Bolsa Família.

• *Isso exigiria a ampliação de vagas nas creches públicas.*

ARAÚJO: Acho que deve existir a disponibilidade para famílias de alto risco. Porque está provado que a escolarização da mãe está muito associada à renda. Tem também um lado psicológico. Se você tira a criança do convívio da mãe, pode criar problemas. Tem que respeitar o convívio com a mãe, a emotividade, a afetividade com a mãe. Tirar totalmente e tentar educar só o cérebro não funciona. Tem que haver um equilíbrio.

• *Crianças que chegam à escola aos 7 anos com defasagem são capazes de aprender, concluir a educação básica e ir para a universidade?*

ARAÚJO: Pode ter exemplos de crianças nessas condições que chegaram até o doutorado. Mas, na média, fica muito mais difícil. É quase improvável que essa criança evolua.



O PESQUISADOR DA Fundação Getúlio Vargas (FGV) Aloisio Araújo: não existem fórmulas prontas para estimular a inteligência das crianças

ANEXO B – Seminário na FGV, no rio, discute importância da educação infantil

Seminário na FGV, no Rio, discute importância da educação infantil

Inclusão tem aumentado no Brasil, mas falta melhorar qualidade do ensino

• O índice de analfabetismo no Brasil vem caindo de forma constante e incisiva, uma vez que o acesso da população à educação formal vem crescendo. No entanto, essa medida de quantidade apresenta resultados enganosos, já que tal crescimento não tem se refletido no aumento da melhoria da qualidade da educação. Essa constatação é o eixo central do seminário internacional a ser realizado hoje e amanhã na Fundação Getúlio Vargas, no Rio. O objetivo é apresentar à comunidade científica e política do Brasil os avanços no conhecimento sobre a importância da educação na infância, com base em pesquisas feitas nos EUA.

— A não ser que esse problema seja enfrentado e resolvido no futuro próximo, a baixa qualidade de mão de obra brasileira será um gargalo que irá limitar o crescimento de longo prazo da economia brasileira — advertiu o economista Aloísio Araújo, professor e pesquisador da FGV

e coordenador do seminário.

Pesquisadores mundialmente reconhecidos vão demonstrar nesse encontro, promovido pela Academia Brasileira de Ciência, que a formação do capital humano começa muito antes de a criança chegar à escola e, por isso, é necessário envolver também as famílias no processo educacional.

Prêmio Nobel de Economia participará de seminário

Serão exibidos exemplos de avanços obtidos em experiências internacionais que levaram em conta um sistema de educação integrado entre escola e famílias. Um deles é a comprovação de que os programas de primeira infância previnem que crianças se tornem pessoas violentas e reduzem a criminalidade.

Entre os 18 especialistas que apresentarão trabalhos nesse evento — nove deles são estrangeiros — destaca-se James Heckman, prêmio Nobel de econo-

mia em 2000 e professor da Universidade de Chicago.

Heckman se dedica ao desenvolvimento de uma base científica para a avaliação de políticas econômicas, com ênfase especial sobre a economia da primeira infância. O tema de sua palestra será “O entendimento das fontes e das soluções para a desigualdade humana”.

O Brasil tem aparecido invariavelmente nas últimas posições em pesquisas feitas pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. Em 2006 — levantamento mais recente — o país ficou em 52^o lugar num total de 54 países.

— Os dados mostram que o forte crescimento e convergência da escolaridade não teve como contrapartida uma melhoria daquilo que é produzido na escola, que é o conhecimento. Isso nos ensina que a solução do problema da educação requer ir muito além do que simplesmente matricular as crianças nas escolas — disse Araújo. ■

ANEXO C – Especialista defende atenção à educação

18 • O PAÍS

O GLOBO

Sexta-feira, 18 de dezembro de 2009

Especialista defende atenção à educação infantil

Nobel de Economia, James Heckman alerta em seminário que ensino e estímulos até os 3 anos são fundamentais

José Meirelles Passos e Demétrio Weber*

• Por mais crianças na escola, como tem feito o Brasil, é bom. Cuidar da melhoria da qualidade do ensino é ainda melhor. Mas essas duas iniciativas, por mais bem executadas que sejam, não chegarão a fazer muita diferença se não for tomado um cuidado extra: investir também nas crianças de zero a 3 anos de idade, a chamada primeira infância.

Esse foi o recado dado ontem ao governo do Brasil, no Rio de Janeiro, por um dos maiores especialistas em efeitos da educação na vida econômica dos países, James Heckman, prêmio Nobel de Economia em 2000. Ele abriu o seminário Educação na Primeira Infância, que terminará hoje, na Fundação Getúlio Vargas, advertindo que já aos 3 anos de idade começa a aumentar a distância — em termos de melhoria nas condições de vida — entre as pessoas cujos pais tratam de estimulá-las, ler para elas, engajando-as em jogos e conversas, e aquelas que são negligenciadas por eles.

— É a partir daí que começa a surgir a grande divisão, fazendo com que a desigualdade se perpetue nas gerações posteriores — disse ele.

Heckman, professor da Universidade de Chicago e que há pouco mais de 40 anos faz pesquisas no setor, disse que muita gente ainda hoje acredita que as habilidades de uma pessoa são herdadas ao nascer. Ele desmentiu esse mito exibindo alguns dos resultados de seus estudos iniciados nos anos 60, por meio de um programa de educação com crianças e que envolveu também os seus pais.

O mais importante deles é o custo-benefício da iniciativa: cada dólar investido no programa deu um retorno de nove dólares para a sociedade.

— Um programa de primeira infância de qualidade para a população carente é uma condição necessária para avançarmos em direção a uma sociedade mais educada, igualitária e, sobretudo, menos violenta — disse Heckman.

Críticas ao sistema do Brasil

• Segundo ele, o investimento na primeira infância — zelado pela saúde das crianças e educando os pais a serem pais de verdade — é o meio mais eficiente para garantir êxito na escola, reduzir a criminalidade e os gastos com medidas socioeducativas para remediar deficiências na juventude e na vida adulta.

• O prêmio Nobel comentou que o Brasil "tem feito um enorme progresso nos últimos 20 anos, promovendo educação e reduzindo a desigualdade". Mas, em seguida, lembrou que a pobreza ainda é muito aguda no país. E afirmou que, a menos que se passe a dar mais atenção à primeira infância, o futuro será incerto.

• Do jeito que as coisas estão, vocês estão criando uma situação que tornará muito difícil que a próxima geração de brasileiros alcance o sucesso. A política do Brasil, e de outros países, focaliza demais nos adultos e em colocar crianças na escola, e não reconhece a importância de começar antes da escola. Em vez de apontar problemas, é mais negócio a gente evitá-los logo cedo.

• Heckman sugeriu, ainda, que o Brasil passe a encarar de forma distinta os notórios desequilíbrios socioeconômicos da população.

• Há uma outra causa para a desigualdade no Brasil, além da distribuição de renda: é o seu sistema de educação — disse ele, lamentando que o ministro do setor, Fernando Haddad, já tivesse deixado o recinto do seminário quando ele fazia a sua palestra.

• Pena que o ministro da Educação já tenha ido, e que o dia Justiça não tenha vindo, com alguns outros, pois este é



JAMES HECKMAN, Nobel de Economia, durante seminário na FGV: "A política do Brasil, e de outros países, focaliza demais nos adultos"

Programas reduziram criminalidade

• Programas dedicados à primeira infância elevaram a taxa de conclusão do ensino médio e reduziram a criminalidade nos Estados Unidos, mostra artigo do professor da Universidade de Chicago e prêmio Nobel de economia James Heckman. O atendimento em alguns deles começa nos primeiros meses de vida dos bebês, envolvendo diretamente as famílias. Professores com formação específica, turmas com menos de dez crianças por docente, currículos claramente estruturados e atividades diárias fazem parte do roteiro.

A professora da Georgetown University Sharon Ramey disse que os ganhos obtidos com esses programas, no entanto, podem ficar para trás se a criança for depois matriculada em escolas de baixa qualidade. Disse que isso já foi observado com crianças negras e pobres em Washington, onde a rede pública é uma das piores do país.

— O atendimento na primeira infância não é suficiente para crianças de ambientes de baixa renda. A professora afirmou ainda que, para surtir efeito, as intervenções devem ser planejadas e dedicadas. Ou seja, ações isoladas não bastam.

Uma das iniciativas citadas por Heckman é o Programa Perry, que começou a atender crianças de 3 anos, de famílias negras de baixa renda, no estado de Michigan, nos EUA, na década de 1960. Ao longo de dois anos letivos, cada aluno tinha duas horas e meia diárias de atividades, como jogos e brincadeiras, sob orientação de professoras.

As informações estão em artigo de Heckman e três pesquisadores brasileiros (Abelio Araújo, Flávio Cunha e Rodrigo Ferreira), publicado na coletânea "Educação Básica no Brasil", sob o título "A educação infantil e sua importância na redução da violência". Uma vez por semana, uma professora visitava a casa do aluno. Nesses contatos, segundo Heckman, deve-se alertar os pais sobre cuidados com o bebê, assim como estimular a leitura de histórias em voz alta.

— Coisas que pessoas de classe média sabem, mas famílias carentes, não — disse Heckman.

Os jogos eram baseados na solução de problemas e eram guiados por perguntas das professoras, que estimulavam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Participaram 123 crianças. Ao final, 66% delas concluíram o ensino médio, contra 45% do chamado grupo de controle, isto é, alunos que não receberam o mesmo tipo de atendimento.

Outro programa foi o Abecedarian, que atendeu 111 crianças nascidas entre 1972 e 1977. Na média, os bebês ingressaram no programa aos 4 meses de vida e ficaram até os 8 anos. O custo ficou em US\$ 15.121 por aluno, a preços de 2006. Isso é cerca de 50% mais do que o gasto médio por estudante de ensino fundamental e médio, nos EUA. O custo do programa Perry era menor, US\$ 9.785.

Haddad promete plano para infância

Em 2010, ministro vai apresentar proposta de ação conjunta com outras pastas

• O ministro da Educação, Fernando Haddad, disse ontem que apresentará, no ano que vem, proposta de ação interministerial para atendimento de crianças na faixa de zero a três anos. A ideia é coordenar programas de educação, saúde e assistência social para suprir deficiências familiares e garantir que todas as crianças cheguem à escola aptas a aprender.

Haddad participou da abertura do seminário Educação na Primeira Infância, na Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio. Ele quer que a proposta seja incluída no próximo Plano Nacional de Educação, a ser votado pelo Congresso, com diretrizes para a década de 2011 a 2020. A tarefa envolveria também estados e municípios.

— Estamos trabalhando há algum tempo num desenho interministerial para a faixa etária de zero a três anos. Vai exigir um esforço tão grande quanto foi universalizar o ensino fundamental, quanto vai ser universalizar a pré-escola — disse Haddad a jornalistas.



FERNANDO HADDAD: "Vai exigir um esforço tão grande quanto foi universalizar o ensino fundamental"

— Ele lembrou que o Sistema Único de Saúde (SUS) já oferece uma série de serviços para recém-nascidos, crianças e gestantes, especialmente por meio do programa Saúde da Família. Antontem, o ministro da Saúde, José Gomes Temporão, instalou um comitê para articular ações para a primeira infância, num projeto chamado Brasileirinhos e Brasileirinhas Sandáviés.

Na mesma linha, o Bolsa Família dá dinheiro à população pobre, exigindo contrapartidas educacionais e de saúde, enquanto o Ministério da Educação financia a construção de creches e ajuda preletoras a manter pré-escolas e creches com repasses ao Fundeb (fundo de desenvolvimento da educação básica).

— Essas políticas podem ser mais bem organizadas, no sentido de dar atendimento prioritário para a primeira infância. Não estamos falando só de educação — afirmou Haddad.

Segundo ele, um maior investimento na primeira infância teria impacto na melhoria de renda, na redução da vio-

lência, na saúde e na longevidade. Um grupo de trabalho começou a formular a proposta este ano, analisando experiências no país e exterior. No Rio Grande do Sul, o governo estadual buscou ajuda de especialistas cubanos e adotou um programa de visitação semanal de famílias com filhos de até 6 anos. O Programa Infância Melhor ou PIM, como foi batizado, atende 80 mil crianças, segundo o secretário da Saúde, Osmar Terra, que expôs o projeto a Haddad recentemente.

Noventa por cento das conexões do cérebro se formam até os 3 anos. O PIM cuida do desenvolvimento neuropsíquico, educando a família a atender melhor o bebê. E nessa fase que as crianças aprendem a aprender — disse Osmar Terra.

O ministro citou dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que mostram aumento da cobertura de creches no país. Em 2002, segundo ele, 11% das crianças eram atendidas. Em 2008, o percentual chegou a 18%. A projeção do ministro é que o índice tenha atingido 20% em 2009 e al-

cance 22% no ano que vem, dobrando o patamar de 2002.

Embora Haddad defenda maior investimento na primeira infância, ele voltou a dizer que refletir a ideia de criar uma área ou faixa etária em detrimento de outras. Para o ministro, a educação requer desenvolvimento conjunto.

— Tem que ampliar o coberto da educação. Temos que atuar de maneira orquestrada — declarou Haddad.

O economista, professor e pesquisador da FGV Aloísio Araújo, que coordenou o seminário, destacou que a criação de programas específicos para famílias de baixa renda seria decisiva para melhorar o desenvolvimento cognitivo das crianças, abrindo caminho para o sucesso escolar. Araújo sugeriu a oferta de creches para beneficiários do Bolsa Família.

O economista disse que não há consenso no mundo sobre quais os melhores formatos desse tipo de programa. Mas defendeu uma ação imediata.

— A gente não deve esperar que saia tudo para começar a agir.

(José Meirelles Passos e Demétrio Weber, enviado especial)

um assunto que vale a pena discutir amplamente — disse Heckman.

Ao responder sobre qual deveria ser a prioridade do poder público, ao investir em educação, ele não teve dúvidas: a primeira infância.

— Se as crianças que estão chegando à escola já estão preparadas, e com maior motivação, a performance do sistema

de ensino no geral será muito mais elevada — afirmou.

Ao longo de uma apresentação que durou 82 minutos, o professor americano desconstruiu vários mitos — como o de que é importante investir nas escolas para que elas ficassem com que os estudantes melhorarem o seu QI (quociente de inteligência).

— Quando se pensa em ensi-

no, pensa-se basicamente sobre QI, em como desenvolvê-lo, e não em se criar caráter, em promover motivação, cidadania, em propiciar que as pessoas se socializem com outras, e se engajem. Então, em coisas que têm um papel muito maior em nossa vida. Isso é negligenciado aqui no Brasil e em toda parte. É um problema que os responsáveis pela criação de políticas

não encara — afirmou. — Esses testes que fazem nas escolas servem para muito pouco. O que falta são políticas que criem motivação.

Heckman insistiu que os governos não precisam gastar mais dinheiro e, sim, gastar com mais eficiência os recursos disponíveis. ■

* Enquete especial ao Rio

ANEXO D – Ensino de baixa qualidade pode limitar crescimento, diz ganhador de nobel

Ensino de baixa qualidade pode limitar crescimento, diz ganhador de Nobel

Francisco Góes e Rafael Rosas
Do Rio

A falta de qualidade no sistema educacional brasileiro pode comprometer as perspectivas de crescimento do país nos próximos anos, avalia o professor James Heckman, da Universidade de Chicago (EUA), ganhador do Nobel de Economia em 2000. Ele reconhece que o Brasil conseguiu avanços na educação nos últimos 20 anos, embora ainda haja um longo caminho a trilhar. “O Brasil precisa de uma força de trabalho mais preparada. Não há dúvidas de que uma mão de obra mais educada é chave para uma economia mais produtiva.”

Heckman está no Rio para participar de encontro promovido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que discute a educação na primeira infância, tema de estudos do economista. Ele defende maiores investimentos na educação das crianças nos primeiros anos de vida.

Na visão do economista, a falta de mão de obra capacitada não é exclusividade do Brasil. “Isso é verdade também para outros países, como a China, que sofreu uma rápida industrialização. Um dos grandes problemas da força de trabalho chinesa é o treinamento de trabalhadores. Isso é uma verdade em quase todos os lugares onde você pensa em tecnologias modernas. Mesmo no Brasil, que tem muitas oportunidades de investimento e onde há muitas companhias interessadas em se instalar.”

Heckman acredita que o Brasil poderia se industrializar mais e ter



James Heckman: “Não há dúvidas de que uma mão de obra mais educada é chave para uma economia mais produtiva”

uma força de trabalho melhor. Embora a educação tenha melhorado, menos da metade dos alunos consegue a graduação no secundário. “Agora ficam seis, sete anos na escola, isso é bom, melhor que antes, mas ainda não cria uma força de trabalho para uma economia moderna que tem estar apta a se adaptar, a ser flexível. Há uma necessidade muito grande em termos de flexibilização”, afirmou.

Em relação à educação na primeira infância, Heckman é categórico: “Dar prioridade à educação básica, secundária e terciária, é garantir boa educação desde o início. Assim, haverá menos demandas futuras. Crianças mais motivadas tomam a performance de qual-

quer sistema escolar mais eficiente.” O economista afirma que crianças que crescem em favelas, por exemplo, têm desvantagens difíceis para a escola remediar. Ele defende um enfoque integrado, que considere não só a educação, mas outros aspectos, como condições de saúde e criminalidade.

O tema foi discutido a partir do trabalho “As Origens do Desenvolvimento Desigual — Um Guia para Políticas”, apresentado por Heckman. O estudo foi elaborado em conjunto com Flavio Cunha, da Universidade da Pennsylvania. Segundo Heckman, é possível suplementar os programas voltados à educação de crianças nos primeiros anos de vida e enriquecê-los.

“Cuidar das crianças não é suficiente. É preciso desenvolver um programa que cuide das crianças e dos pais. Também tem que ter um currículo focado no desenvolvimento de todas as habilidades. É preciso olhar a questão de saúde, as capacidades cognitivas (o QI, quociente de inteligência), os problemas pessoais e outras questões. É um portfólio de intervenções que são requeridas conjuntamente”, diz o economista.

Além das habilidades cognitivas, o estudo considera as capacidades não cognitivas, relacionadas a traços de caráter (autocontrole, temperamento, persistência), que também podem determinar o sucesso da criança no futuro.

Fonte: Valor Econômico, 18 dez. 2009.

ANEXO E – Vontade política na primeira infância

EDUCAÇÃO

Vontade política na primeira infância



Joel Birman
PSICANALISTA

Na semana passada realizou-se no Rio de Janeiro um seminário importante sobre a educação na primeira infância. Tratava-se de um evento de caráter interdisciplinar, com a participação de médicos, psicólogos, pedagogos, sociólogos e economistas. Porém, a ênfase do encontro estava voltada para as políticas sociais, na medida em que o argumento fundamental que orientava o seminário era que a precariedade de cuidados nesta idade da vida seria a fonte segura para a produção de múltiplos problemas sociais no futuro e que são importantes na contemporaneidade, tais como a violência e a criminalidade. O seu cenário foi a Fundação Getúlio Vargas, que organizou e sediou o dito seminário. A sua estrela foi James Heckman, professor da Universidade de Chicago e que ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 2000.

Para que se possa compreender o que se formulou no encontro é preciso dizer, antes de mais nada, que a primeira infância é aquela constituída por crianças entre zero e três anos de idade. Assim, Heckman defendeu vigorosamente a tese de que seria preciso investir efetivamente neste tempo inaugural da vida, senão a decalagem e até

mesmo o abismo entre quem foi investido e quem não foi não seria jamais superada. Isso porque as crianças deveriam ser estimuladas ativamente desde que nascessem, para que pudessem constituir redes neuronais que lhes oferecesse possibilidades cognitivas no futuro. Para isso seria necessário não apenas que os pais pudessem brincar com as crianças mas também ler em voz alta e entabular conversações para que as crianças pudessem ser devidamente estimuladas.

Evidentemente, a preocupação de Heckman é com a população infantil pertencente às classes populares e às que vivem no limiar da pobreza, na medida em que a carência e a miséria presentes nas suas vidas impedem tais práticas de estimulação. Assim, os pais destas crianças não conseguem realizar tais incentivos, diferentemente do que ocorre nas classes médias e nas elites, seja porque trabalham continuamente para sobreviverem e sobra pouco tempo para o convívio com os filhos, seja porque são em geral analfabetos que não conseguem avaliar a importância crucial desta experiência precoce para as crianças. No entanto, o Estado poderia forjar políticas específicas para isso, construindo programas especiais com escolas e professores voltados para os cuidados desta primeira infância carente.

Heckman organizou um programa voltado para isso em Michigan, que teria conduzido estas crianças de uma comunidade carente a concluírem o ensino médio

e reduzirem a taxa de criminalidade nesta comunidade. Além disso, Heckman acredita, pelos resultados auspiciosos que verificou, que a relação entre custo e benefício de tais programas é altamente rentável, de forma que tudo aquilo que o Estado investir efetivamente terá um retorno econômico garantido, sem considerar os ganhos sociais óbvios que isso implica.

Assim, enquanto modelo teórico para investir na primeira infância e garantir então a constituição de crianças saudáveis, dos

Seria preciso que as figuras parentais sejam também devidamente cuidadas

pontos de vista psíquico e cognitivo, não resta qualquer dúvida que a proposição de Heckman é não apenas interessante mas consistente. Isso porque não apenas realiza uma crítica rigorosa de que a desigualdade cognitiva teria raízes inatas, como também propõe um projeto de redução concreta da dita desigualdade cognitiva desde o início da vida. Não obstante isso, a implementação efetiva do modelo em pauta levanta problemas e obstáculos fundamentais, que devem ser devidamente destacados e colocados em evidência.

Antes de mais nada, é preciso considerar que tal processo de estimulação ativa da primeira infância tem um pressuposto prévio, qual seja o de se querer investir efetivamente nas crianças dos segmentos sociais carentes. Este investimento, no entanto, implica o desejo de que estas crianças existam, de fato e de direito. Tal desejo deve ser implementado pelas figuras parentais, mas nas quais essas devem encontrar no Estado, através de políticas sociais incisivas, o suporte imprescindível para a sua realização. Seria preciso então que as figuras parentais sejam também devidamente cuidadas, no seu desamparo psíquico e no seu desalento social, pelo Estado, para que essa infância carente possa receber efetivamente o que seria necessário e desejável para um bom desenvolvimento psíquico. Vale dizer, sem uma intervenção e investimento continuado no mundo das figuras parentais um projeto como este seria praticamente impossível. Enfim, seria preciso a presença e o exercício da vontade política pelo Estado para que tal investimento seja efetivamente possível.

Porém, a questão que se coloca é porque tal investimento e vontade políticas não existem, isto é, o que nos falta e o que nos impossibilita de realizar o pulo do gato e de colocar em prática o segredo de polichinelo, para dar dignidade aos cuidados na primeira infância. Parece-me que tal vontade política não existe – e não estou no que con-

cerne a isso falando apenas do Brasil, mas no plano internacional, me referindo aos países ricos e pobres, ao mesmo tempo –, pois não existe interesse político efetivo em capacitar pessoas de maneira ampla, geral e irrestrita, na medida em que não existe meios para inscrevê-las efetivamente no espaço social e nas redes de produção econômica. Se esses meios não existem, no entanto, isso se deve à lógica neoliberal da economia internacional, que elimina pessoas em escala gigantesca do mercado de trabalho, destinando-as à morte social, em nome da produtividade e da eficiência econômica do capital.

Desta maneira, o sistema social contemporâneo, regulado pela lógica do neoliberalismo, constitui a condição concreta de possibilidade para a produção de vidas devastadas, para me valer de uma expressão cunhada pelo sociólogo Bauman, para se referir ao mundo social na contemporaneidade. De forma que, a se manter a lógica perversa do neoliberalismo, continuaremos a produzir e a reproduzir as populações carentes, no Norte e no Sul do Equador, tomando efetiva a eugenia social e a desigualdade cognitiva que massacra as populações infantis provenientes das classes menos privilegiadas.

Joel Birman é psicanalista, professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ANEXO F – O elevado retorno da educação infantil



**SERGIO
LAMUCCI**

O elevado retorno da educação infantil

Nos últimos anos, o Brasil ingressou numa fase de crescimento mais forte, marcada também por uma redução expressiva da desigualdade de renda. A qualidade da educação no país, no entanto, continua muito ruim, como deixa claro o desempenho vexatório dos estudantes brasileiros em testes internacionais de avaliação de conhecimento, sempre nas últimas colocações. Para enfrentar esse problema, que compromete a capacidade de expansão sustentada da economia, é fundamental tratar o investimento na educação infantil como prioridade, recomendam economistas que estudam a fundo a questão, como Aloisio Araújo, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e Flavio Cunha, da Universidade da Pensilvânia.

Segundo eles, investir na educação de crianças carentes na faixa de 0 a 4 anos tem uma taxa de retorno social elevadíssima, contribuindo para o aumento da escolaridade, a redução da criminalidade e o aumento dos rendimentos do trabalho. É um instrumento poderoso para o processo de diminuição da desigualdade e para a qualificação da mão de obra.

Um dos coordenadores do grupo de pesquisa multidisciplinar sobre educação infantil na Academia Brasileira de Ciências, Araújo destaca que a formação do capital humano começa muito antes da criança chegar à escola. O ambiente familiar e o nível de escolaridade dos pais são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e também emocionais dos filhos. Um grande problema do Brasil é que uma parte expressiva da população ainda é muito pobre e tem baixíssimo grau de instrução.

“É na primeira infância que começamos a produzir as habilidades cognitivas e socioemocionais que vão servir para o nosso desenvolvimento ao longo de toda vida. A nossa pesquisa mostra que quando essas habilidades não são criadas nas idades mais tenras, é muito mais custoso produzi-las em fases posteriores da vida”, diz Cunha, referindo-se aos estudos feitos por ele com James Heckman, Nobel de Economia em 2000.

Segundo Cunha, há evidências claras de que as crianças que recebem uma educação infantil de alta qualidade têm grande vantagem no desenvolvimento cognitivo e socioemocional pelo resto da vida. “É bastante frequente que filhos de pais com bom nível de escolaridade já saibam ler aos 4 ou 5 anos de idade, enquanto muitas crianças cujos pais têm baixo grau de instrução chegam à escola aos 6 ou 7 anos e ainda não sabem ler os mais simples monossílabos.” Nesse cenário, diz Cunha, as crianças mais pobres deveriam frequentar a escola mais cedo, “pelo menos a partir dos três anos de idade, para que iniciem a educação primária em condições de igualdade com as crianças de pais com

elevada escolaridade.”

As pesquisas sobre os impactos da educação infantil mostram resultados impressionantes. Programas americanos vol-

tados para a primeira infância, como o “Perry Preschool” e o “Abecedarian”, reduziram em 50% a chance de seus participantes entrarem na criminalidade e em 40% o nível de repetência escolar, além de aumentarem em 25% a possibilidade de conclusão do ensino secundário, diz Cunha.

Num país tão atrasado na educação, investir em programas voltados para a primeira infância deve ser uma prioridade de qualquer governo, diz Araújo, também professor do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa). “E isso ajuda a tornar mais produtivos os investimentos nas outras fases escolares, porque as crianças chegarão à escola mais preparadas.”

Para Cunha, apostar na educação infantil “é algo que se deve fazer tanto por uma questão de justiça social quanto de garantia de crescimento econômico de longo prazo”. As pesquisas de Heckman e Cunha indicam que cerca de 30% da desigualdade de renda ao longo da vida de uma pessoa adulta, dos 23 até os 65 anos, já está formada antes que ela atinja os 6 anos de idade. Para garantir crescimento no longo prazo, o Brasil terá que aumentar e melhorar o estoque de capital humano, o que também requer mais investimentos em educação infantil, diz Cunha.

“Existe uma diferença entre crescimento econômico de curto e longo prazo. No curto prazo, pode-se obter surtos de expansão mesmo com uma população com baixa escolaridade. No longo prazo, o crescimento é o resultado de se conseguir produzir cada vez mais com os mesmos insumos”, resume ele, lembrando que isso exige o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias. Nos dois casos, é indispensável ter capital humano em abundância. “A falta desse insumo é o grande gargalo que precisamos eliminar.”

Cunha diz que a forma do financiamento da educação infantil, a formulação de um currículo e o treinamento de professores podem ser executadas no âmbito federal. “No entanto, há desafios de implementação que são locais”, observa ele, citando o número e o perfil dos professores escolhidos, o lugar onde a escola vai funcionar e a carga horária. Araújo vê o cadastro do Bolsa Família como um trunfo importante para o investimento em educação infantil. Por se tratar de um programa bem focalizado, que chega às pessoas mais pobres, fica mais fácil saber quais crianças devem receber tratamento prioritário dos projetos para a primeira infância.

Em novembro, o Congresso promulgou uma emenda constitucional que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos — antes, a faixa ia dos 6 aos 14. Estados e municípios terão até 2016 para implementar a mudança. Araújo considera a medida positiva, mas insiste que é preciso focar também nas crianças mais novas. Em dezembro, o ministro da Educação, Fernando Haddad, disse que sua pasta estuda um projeto de ação interministerial para atender crianças de 0 a 3 anos, envolvendo áreas como as de saúde e de assistência social. A iniciativa, porém, ainda se encontra numa fase embrionária, segundo informações do ministério.

Num ano de eleições presidenciais, os candidatos deveriam prestar atenção ao tema, diz Araújo. A qualidade da educação, afinal, terá um peso decisivo para determinar a capacidade de crescimento do país no futuro.

Sergio Lamucci é repórter de Brasil. A titular da coluna, Claudia Safatle, não escreve hoje excepcionalmente.

E-mail sergio.lamucci@valor.com.br