



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Michelle Abraão do Carmo

**Fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ:
determinantes internacionais e nacionais**

Duque de Caxias
2024

Michelle Abraão do Carmo

**Fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ:
determinantes internacionais e nacionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Duque de Caxias

2024

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

C287 Tese	Carmo, Michelle Abraão do Fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ: determinantes internacionais e nacionais / Michelle Abraão do Carmo; orientação Profa. Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão. - 2024. 240 f. Orientador(a): Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Educação Infantil - Teses. 2. Capitalismo Dependente - Teses. 3. Nova Iguaçu – Teses. I. Barão, Gilcilene de Oliveira Damasceno. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 373.23
--------------	--

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

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

Assinatura

Data

Michelle Abraão do Carmo

**Fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ:
determinantes internacionais e nacionais**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 11 de julho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Leandro Sartori Gonçalves
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Universidade Federal da Paraíba

Duque de Caxias

2024

AGRADECIMENTOS

Chegar até este ponto foi uma jornada desafiadora. Quero expressar meu profundo agradecimento a todas as pessoas e instituições que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho. Sem o apoio e o encorajamento de cada um de vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

Primeiramente, agradeço ao meu filho, Moisés, por sua compreensão, incompreensão, paciência e impaciência ao longo deste trabalho. Sua presença foi minha fonte de força e motivação constante.

À minha estimada orientadora, Gilcilene Damasceno de Oliveira Barão, pela orientação cuidadosa, sabedoria acadêmica compartilhada e apoio ao longo de todo o processo. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Suas sugestões sempre foram bem fundamentadas e me ajudaram a refinar minhas ideias de maneira significativa.

À minha querida irmã, Gisele, por seu apoio incondicional, compreensão e incentivo ao longo deste caminho acadêmico. Suas palavras de encorajamento foram um farol nos momentos desafiadores.

Agradeço também à Marcela Aurea, Michelle Paranhos, Samanta Pereira, cujo apoio e incentivo constante foram fundamentais para superar os desafios deste mestrado. Suas palavras de ânimo e compreensão durante os momentos difíceis foram inestimáveis.

Ao SEPE-Nova Iguaçu (Michelle Paranhos, Naira Fois e Samanta Pereira), por seu contínuo suporte em defesa dos direitos e condições de trabalho dos educadores. Pelo apoio na luta e conquista da licença para estudos, que oportunizou o foco na minha formação acadêmica.

À banca avaliadora do mestrado, composta pelos professores Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro e Prof. Dr. Leandro Sartori, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho. Suas contribuições críticas foram essenciais para aprimorar este estudo.

Agradeço também à EMEI Jardim Europa onde tenho a oportunidade de trabalhar, especialmente às colegas e aos estudantes que aprimoram minha experiência profissional e me inspiraram diariamente. Às diretoras Marcele Lima, Lidiane Lobo por todo apoio e incentivo antes e durante o mestrado.

Aos membros grupo de pesquisa Histedbr-Baixada-RJ, por proporcionarem um ambiente intelectualmente estimulante e colaborativo, onde ideias foram debatidas e novos horizontes de conhecimento foram explorados.

RESUMO

CARMO, Michelle Abraão. **Fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ**: determinantes internacionais e nacionais. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

Este estudo visa compreender os fundamentos e concepções das políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, relacionando-as com as diretrizes da UNESCO e UNICEF. Os objetivos específicos incluem a sistematização de um referencial teórico e metodológico para análise dessas políticas, a compreensão das políticas educacionais no Brasil desde 1988 em diálogo com as orientações internacionais, e a análise crítica das políticas educacionais em Nova Iguaçu à luz da pedagogia histórico-crítica e das concepções da UNESCO e do UNICEF. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa articula a análise documental com a bibliográfica, utilizando como fontes primárias documentos, legislações e orientações nacionais, municipais e internacionais. A análise bibliográfica recorre a autores clássicos como Marx, Engels e Florestan Fernandes, que fornecem uma compreensão da totalidade social e das dinâmicas das relações capitalistas no Brasil, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. O estudo destaca a importância do diálogo entre teoria e prática para garantir uma educação de qualidade para as crianças da classe trabalhadora, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

Palavras chave: Educação Infantil. Capitalismo Dependente. Nova Iguaçu-RJ.

ABSTRACT

CARMO, Michelle Abraão. **Fundamentals and concepts of Early Childhood Education in Nova Iguaçu-RJ: international and national determinants.** 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

This study aims to understand the foundations and conceptions of public policies for Early Childhood Education in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, relating them to the guidelines of UNESCO and UNICEF. The specific objectives include the systematization of a theoretical and methodological framework for analyzing these policies, understanding Brazil's educational policies since 1988 in dialogue with international guidelines, and critically analyzing educational policies in Nova Iguaçu in light of historical-critical pedagogy and the conceptions of UNESCO and UNICEF. To achieve these objectives, the research combines documentary and bibliographic analysis, using primary sources such as documents, legislation, and national, municipal, and international guidelines. The bibliographic analysis draws on classical authors like Marx, Engels, and Florestan Fernandes, who provide an understanding of the social totality and the dynamics of capitalist relations in Brazil from the perspective of historical-dialectical materialism. The study highlights the importance of the dialogue between theory and practice to ensure quality education for children from the working class, contributing to the improvement of public policies aimed at Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Dependent Capitalism. Nova Iguaçu-RJ.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Pesquisas selecionadas na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.....	67
Quadro 02	Pesquisas selecionadas na página da CAPES.....	68
Quadro 03	Palavras-chave: “UNESCO” e “Educação Infantil”.....	81
Quadro 04	Palavras-chave: “UNICEF” e “Educação Infantil”.....	88
Quadro 05	Início do atendimento às crianças nos países do MERCOSUL até a educação como direito.....	113
Quadro 06	Concepção de criança, infância, desenvolvimento e Educação Infantil nos países do MERCOSUL.....	121
Quadro 07	Metodologia de análise dos documentos.....	137
Quadro 08	Cronograma do projeto “Dia do brincar”.....	194
Quadro 09	Apresentação inicial da proposta pedagógica para a Educação Infantil.....	210
Quadro 10	Campo de experiências: o eu, o outro e o nós (maternal).....	211
Quadro 11	Campo de experiências: o eu, o outro e o nós.....	212
Quadro 12	Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos.....	212
Quadro 13	Campo de experiências: traços, sons, cores e formas.....	213
Quadro 14	Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação....	213
Quadro 15	Campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	214
Tabela 01	Número de Matrículas da Creche (Turmas Presenciais) Tempo Integral e Parcial e Dependência Administrativa em Nova Iguaçu no período entre 2008 e 2022.....	150
Tabela 02	Número de Matrículas da Pré-escola (Turmas Presenciais) Tempo Integral e Parcial e Dependência Administrativa em Nova Iguaçu no período entre 2008 e 2022.....	152
Tabela 03	Número de Estabelecimentos da Educação Infantil - Etapa de Ensino e Dependência Administrativa.....	154
Tabela 04	Número de Docentes da Creche - Escolaridade e Formação Acadêmica.....	157

Tabela 05	Número de Docentes da Pré-escola - Escolaridade e Formação Acadêmica.....	159
Tabela 06	Sistematização das metas que abordam a Educação Infantil no Plano Municipal de Educação em Nova Iguaçu – RJ.....	164
Figura 01	Projeto dia do Brincar.....	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

NI – Nova Iguaçu

RJ – Rio de Janeiro

PME – Plano Municipal de Educação

PMPI – Plano Municipal para Primeira Infância

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

MHD – Materialismo Histórico Dialético

CF – Constituição Federal

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

ANDE - Associação Nacional de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD-UERJ - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ONU - Organização das Nações Unidas

FMI - Fundo Monetário Internacional

BM - Banco Mundial

MEC - Ministério da Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

OMC - Organização Mundial do Comércio

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

COLEMARX - Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CAIF - Centros de Atenção à Infância e à Família

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

MICS - Inquéritos de Indicadores Múltiplos

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

IDS - Inquéritos Demográficos e de Saúde

IEU - Instituto de Estatística da UNESCO

SABER-ECD - Abordagem aos Sistemas para Melhores Resultados na Educação – Desenvolvimento na Primeira Infância

RAP - Razões Aluno-Professor

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:	
1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	21
1.1	Concepção marxista de ciência e método.....	22
1.2	Capitalismo, classes sociais e Estado: categorias de análise das políticas públicas de Educação Infantil.....	31
1.3	Educação Infantil, currículo e conhecimento à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	46
2	AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO E DO UNICEF PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PAÍSES DE CAPITALISMO DEPENDENTE.....	54
2.1	As políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil a partir de 1988.....	57
2.2	As produções que articulam organismos internacionais e Educação Infantil: levantamento bibliográfico.....	66
2.3	Um mundo pronto para aprender: dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade.....	95
2.4	A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação.....	109
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU-RJ: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DA SUPERFÍCIE DOS DOCUMENTOS.....	134
3.1	A Educação Infantil no município de Nova Iguaçu-RJ.....	148
3.2	O Plano Municipal de Educação (2015-2025).....	162
3.3	O Plano Municipal para Primeira Infância (2014).....	182
3.4	A Semana do Brincar e o Dia do Brincar (Lei 4.749, de 11 de abril de 2018).....	192
3.5	A proposta curricular do município de Nova Iguaçu-RJ	

(2021).....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
REFERÊNCIAS.....	226

INTRODUÇÃO

Entendemos que meu trabalho vivenciado no campo da educação e, especificamente, em Nova Iguaçu, até o presente momento, aproximou-me do tema e transformou-se em motivação para a presente pesquisa, que teve origem no trabalho com Educação Infantil iniciado nas escolas públicas da rede municipal de ensino. Em 2006, com a graduação em Pedagogia, comecei a trabalhar na rede pública, através de estágios remunerados e não remunerados, e participei de atividades como bolsista e oficina em projetos de extensão.

No mesmo ano, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mas ao mesmo tempo em que senti felicidade, veio a preocupação sobre como custear passagem, alimentação e livros. Inscrevi-me no concurso que a prefeitura de Mesquita realizava na época, para o cargo de merendeira. Fui aprovada e logo convocada para começar a trabalhar. Dessa forma, consegui manter meus custos com os estudos por um ano. Em 2007, fui convocada para atuar como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), na época denominado "Monitor de Creche", em Nova Iguaçu.

Após concluir a graduação, fui convocada em 2011 para trabalhar como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, em uma creche localizada na 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no bairro de Santa Cruz. Onde trabalhei até o ano de 2013.

Desde 2011, resido em Nova Iguaçu. Ao longo desse período, tenho atuado nas redes públicas municipais de Nova Iguaçu (desde 2013), como professora em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), em Itaguaí como Orientadora Educacional (desde 2012), e em escolas que atendem desde o público da pré-escola até o nono ano do Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2020, quando comecei a trabalhar na EMEI Jardim Europa, escola situada no bairro Lagoinha, em Nova Iguaçu - RJ, pude aproximar-me da pedagogia histórico-crítica, modificando, a partir deste momento, minhas práticas pedagógicas e voltando-me para a compreensão dos fundamentos do método do materialismo histórico-dialético. A EMEI Jardim Europa vem adotando a pedagogia histórico-crítica como método desde 2015, buscando construir uma concepção teórica e estruturar seu Projeto Político Pedagógico com o objetivo de contribuir para a sistematização de uma educação emancipadora e revolucionária, baseada nos interesses e nas demandas dos filhos e

filhas da classe trabalhadora. Nesse sentido, a equipe da EMEI tem pesquisado referências teóricas e práticas que possam contribuir para a formação integral das crianças que frequentam a escola, bem como de seus profissionais.

Ainda em 2020, com o objetivo de aprofundar teoricamente os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, inscrevi-me no curso de extensão "Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora", oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A aula intitulada "Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento da prática educativa: Educação Infantil", ministrada pelo professor Jorge Fernando Hermida e pela professora Soraya Conde, trouxe contribuições importantes e estimulou a escolha do tema desta dissertação, abordando noções de classes sociais em disputa e o papel das professoras e professores na Educação Infantil neste processo.

A Pedagogia Histórico-Crítica destaca a importância da compreensão da realidade social e histórica para a transformação da educação. Ao analisar os conceitos e princípios dessa abordagem, foi possível identificar a relevância da crítica ao capitalismo e a busca por uma educação emancipadora que promova a transformação social. Nesta perspectiva, a Educação Infantil é vista como um espaço fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos.

A história da Educação Infantil no Brasil remonta ao século XIX, com a articulação dos movimentos educacionais europeus, refletindo um caminho de lutas, conquistas e desafios para os filhos e filhas da classe trabalhadora. A Constituição de 1988 representou um marco importante, garantindo a Educação Infantil como direito da criança. A Educação Infantil passou por diferentes períodos e marcos históricos, incluindo a criação de creches e pré-escolas. A expansão da oferta de vagas, a melhoria da qualidade dos serviços e a valorização dos profissionais da área constituem-se como uma agenda prioritária para os educadores e movimentos sociais que defendem a Educação Infantil como direito ao longo dos anos, articuladas com as bandeiras do poder público garantir o acesso, a permanência e a socialização do saber das crianças.

Em paralelo a luta dos setores democráticos, o campo educacional convive e, muitas vezes, é pautado pelas orientações da UNESCO e do UNICEF conformando as escolhas dos formuladores e implementadores das políticas brasileiras para a Educação Infantil. Com discurso pautado na importância da atenção integral à primeira infância, do respeito à diversidade e da garantia dos direitos das crianças, o Ministério da

Educação e Cultura (2013), enfatiza que a parceria entre essas organizações internacionais e o governo brasileiro tem sido fundamental para promover a qualidade e a universalização do atendimento na Educação Infantil. A articulação crescente de interesses de mercado na educação pública, particularmente desde os anos 1990, como a "Internacional Capitalista Educativa", personificada por um conglomerado de organizações empresariais como o movimento "Todos pela Educação" no Brasil, reflete a penetração dos interesses capitalistas globais na política educacional nacional. Este movimento, respaldado por poderosas fundações e empresas, promove reformas alinhadas aos interesses do capital transnacional, impondo avaliações padronizadas, meritocracia e competição entre escolas, reduzindo os currículos aos conteúdos mínimos ditados pelo mercado. Tal dinâmica evidencia o deslocamento do controle sobre o trabalho docente e planejadores nacionais para os tecnocratas econômicos e organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Saviani, 2018). Essa ingerência externa aprofunda a dependência econômica e cultural, subalterniza e aliena ainda mais as classes populares. Em um processo estratégico de manutenção da hegemonia das classes dominantes, onde o Estado, sob o capitalismo dependente (Fernandes, 2019), age como um facilitador dos interesses do capital, em detrimento das necessidades educativas dos de baixo.—A compreensão crítica desses mecanismos é essencial para a Pedagogia Histórico-Crítica, que se posiciona contra essa instrumentalização da educação, buscando aliar-se aos interesses dos dominados e lutar por uma educação pública como direito, emancipadora e transformadora.

Desde de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), elaborado a partir das reivindicações de setores do empresariado brasileiro – percebemos uma sucessão de outros documentos e orientações direcionadas aos professores, gestores e demais profissionais, cujo objetivo é aprofundar a implantação de um modelo de educação privatista e gerencialista, baseado em interesses empresariais e vinculados as avaliações em larga escala.

Nesse contexto, retomam-se algumas questões e disputas sobre o conteúdo curricular e a proposta pedagógica para a Educação Infantil, que expressam diferentes concepções de currículo, de Educação Infantil, de infância, de criança, dos processos de aprendizagem, mas também de sociedade e de política educacional. Apresentamos como

problema a seguinte questão: Quais os fundamentos e concepções das políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu e suas relações com as concepções de infância e educação da UNESCO e UNICEF? E objeto de pesquisa: analisar fundamentos e concepções para políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, relacionando com UNICEF e UNESCO.

Assim, esta dissertação aborda a necessidade de compreender os fundamentos e concepções das políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu, bem como suas relações com as concepções de infância e educação da UNESCO e do UNICEF, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo buscou contribuir para a área de Educação Infantil e Políticas Públicas, destacando a importância de analisar as diretrizes internacionais e nacionais que influenciam a Educação Infantil na região.

Como fontes bibliográficas, recorreremos a autores que nos permitem compreender a totalidade social na qual se constitui a política educacional brasileira, ou seja, autores clássicos que nos levam a compreender a dinâmica das relações sociais capitalistas e o modo de produção capitalista e sua especificidade no Brasil na perspectiva do materialismo histórico-dialético, entre eles Marx e Engels (2009; 2015); e Florestan Fernandes (2019; 1975). Em suas obras clássicas esses autores nos ajudam a apreender as leis de desenvolvimento do capitalismo, definir o conceito de Estado e sua relação com a política, sob a ótica da luta de classes e da categoria classe social, e suas especificidades na formação social brasileira, que Fernandes precisa por meio de seu conceito de capitalismo dependente.

Através de suas teorizações sobre o capitalismo dependente, Florestan Fernandes (1975) nos ajuda a pensar e discutir a questão da dimensão externa e interna nas políticas públicas no país. Segundo o autor, o capitalismo dependente é uma realidade histórica na América Latina que surgiu como forma da dominação externa imperialista. Sendo assim, a articulação dos organismos internacionais nas políticas públicas nacionais tem origem no contexto do novo imperialismo ou “imperialismo total”, nas palavras de Florestan, surge em meio à expansão das grandes empresas corporativas e à consolidação da hegemonia dos Estados Unidos.

No contexto da Educação Infantil, a crítica de Fernandes ajuda a problematizar a relação entre autonomia nacional e a submissão às demandas do capitalismo dependente nas políticas públicas educacionais e nos permite compreender como diretrizes internacionais podem influenciar as políticas nacionais.

No que tange à política educacional, também tomamos como referência principais autores e autoras marxistas como Olinda Evangelista (2012); Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011), Alessandra Arce (2001; 2013), entre outros.

Tais autores auxiliam na definição da problemática da pesquisa ao proporcionar uma análise crítica e fundamentada das políticas públicas de Educação Infantil, destacando suas raízes e implicações no contexto social, econômico e histórico. Olinda Evangelista, ao orientar na análise de documentos educacionais, permite uma leitura crítica das diretrizes e práticas institucionais, revelando como essas políticas podem perpetuar desigualdades sociais e econômicas. Ana Carolina Galvão Marsiglia, através de seus estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, contribui para a compreensão de uma Educação Infantil que se opõe às práticas pedagógicas alienantes e a favor de uma formação integral e crítica das crianças. Alessandra Arce Hai destaca a Educação Infantil como um direito fundamental e um espaço de formação reforçando a necessidade de políticas educacionais que visem ao desenvolvimento integral e à emancipação dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Esses autores, portanto, fornecem uma base teórica e metodológica para analisar criticamente os fundamentos e concepções das políticas públicas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ e também como essas políticas se alinham ou se contrapõem às concepções de infância e educação promovidas pela UNESCO e UNICEF, dentro do contexto capitalista.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o contexto educacional local e suas relações com organismos internacionais. E visa colaborar para preencher uma lacuna no conhecimento acadêmico, contribuindo para a melhoria das políticas educacionais na região. A relevância dessa pesquisa se faz evidente ao buscar compreender a educação como ferramenta de transformação social, especialmente no que se refere às crianças provenientes da classe trabalhadora, buscando uma visão crítica e emancipadora para a formação das novas gerações.

O objetivo geral deste estudo é analisar os fundamentos e concepções das políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu, relacionando-as com as diretrizes da UNESCO e UNICEF. Os objetivos específicos incluem a sistematização de um referencial teórico e metodológico para a análise das políticas públicas de Educação Infantil, a compreensão das políticas no Brasil desde 1988 em diálogo com as orientações internacionais, e a análise crítica das políticas educacionais em Nova Iguaçu à luz da pedagogia histórico-crítica e em crítica às concepções da UNESCO e UNICEF.

A fim de alcançar os objetivos propostos, buscamos articular a pesquisa documental à pesquisa bibliográfica. Tomamos como fontes primárias os principais documentos, legislações e orientações voltadas para Educação Infantil, no âmbito da política nacional e municipal, bem como documentos dos organismos internacionais que servem de base e orientação para a política brasileira.

Sendo assim, identificamos as seguintes políticas que envolvem a Educação Infantil no âmbito municipal a serem investigadas: a) o Plano Municipal de Educação (2015-2025); b) o Plano Municipal para Primeira Infância; c) a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021); d) a Lei 4.749, de 11 de abril de 2018, que institui a “Semana Municipal do Brincar” e o Dia do Brincar no calendário municipal.

Na esfera internacional analisaremos os seguintes documentos: “Um mundo pronto para aprender: dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade” (2019) e “A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação” (2013)

Segundo Evangelista (2012, np) “A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”. Segundo a autora:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico (Evangelista, 2012, Np – grifos da autora).

Desse modo, a partir das contribuições de Evangelista (2012), seguimos um roteiro de análise de documentos educacionais que envolveram etapas específicas, iniciando pela definição do objetivo da análise, a seleção e organização dos documentos relevantes. Em seguida, lemos os documentos e sintetizamos as informações principais, identificamos tendências pedagógicas, bem como extraímos dados quantitativos e qualitativos relevantes para o objetivo da análise. Na interpretação dos resultados, foi primordial a interpretação dos dados à luz da pedagogia histórico-crítica. Com o objetivo de conhecer os trabalhos acadêmicos produzidos sobre Educação Infantil e organismos internacionais, foram realizados levantamentos bibliográficos nas páginas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BDTD-UERJ), com finalidade de acessar teses e dissertações relacionadas ao nosso

tema. Os procedimentos serão detalhados no decorrer do capítulo II. A dissertação está estruturada em três capítulos que abordam os fundamentos teóricos e metodológicos para a análise das políticas públicas de Educação Infantil, a história das políticas no Brasil desde 1988 e suas relações com a UNESCO e UNICEF, além dos fundamentos e concepções da Educação Infantil em Nova Iguaçu à luz da pedagogia histórico-crítica. Cada capítulo foi dividido em seções que exploraram diferentes aspectos das políticas públicas e sua articulação no contexto educacional local, contribuindo para uma análise aprofundada e crítica do tema.

No capítulo I, foram abordados os principais fundamentos teóricos e metodológicos necessários para a análise das políticas públicas de Educação Infantil. Foram exploradas as bases teóricas que sustentam a formulação e implementação dessas políticas, além de discutir a importância de uma abordagem metodológica consistente para avaliar seu impacto no âmbito nacional.

No capítulo II constam as análises das implementações das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, a partir de 1988, marcadas pela inclusão da educação de crianças de zero a cinco anos como dever do Estado. A atuação da UNESCO e do UNICEF nesse contexto foi fundamental para influenciar as diretrizes brasileiras, promovendo uma dita valorização da primeira infância e a importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento integral das crianças. Logo após, realizamos a análise da pesquisa do MEC intitulada "A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação" (2013) e do relatório do UNICEF "Um mundo pronto para aprender: dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade" (2019). Quanto a questão metodológica na análise dos documentos consideramos quatro dimensões: 1ª) empreender os aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para compreender as formas pelas quais a Educação Infantil se torna um terreno de disputa político-ideológica; 2ª) examinar o papel do Estado enquanto regulador e executor das políticas educacionais, questionamos como essas políticas são moldadas para servir aos interesses das classes dominantes no capitalismo dependente; 3ª) compreender a relação entre o tipo de educação que deve ser oferecida recomendada pelas escolas e a desigualdade social; 4ª) destacar as redes de articulações que moldam as políticas direcionadas para Educação Infantil. Por último, apresentamos um levantamento de teses e dissertações, que tratam das articulações dos organismos internacionais na Educação Infantil, levando em conta os debates e os conceitos apresentados por elas. A análise dos documentos e pesquisa bibliográfica

foram fundamentais para a escrita do capítulo III e nos ajudou a entender como essas dimensões são influenciadas por interesses de classe e como as políticas educacionais refletem as ideologias da classe dominante interna e externa, explicitando a dupla articulação constitutiva do capitalismo dependente.

No contexto de Nova Iguaçu-RJ, no capítulo III, fizemos uma análise dos fundamentos e concepções da Educação Infantil à luz da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes da UNESCO e UNICEF. A partir dos apontamentos de Evangelista (2012), organizamos a análise dos documentos em três dimensões: filosófica, política e educacional. A dimensão filosófica considerou a educação como um fenômeno histórico-social, destacando fundamentos filosóficos essenciais. A dimensão política envolveu a análise das relações de poder na educação, examinando como decisões pedagógicas são influenciadas por contextos políticos mais amplos. A dimensão educacional considerou que:

[...] é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação que se pretende. Segundo Thompson (1981, p. 50), é necessário que os materiais sejam adequados ao intento da pesquisa e que as perguntas de pesquisa sejam adequadas ao material: “a evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas”. (Evangelista, 2012, np)

Essa abordagem possibilitou superar o discurso aparente, analisando as políticas educacionais de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ em relação aos projetos do governo federal e organismos internacionais, enquanto explicita suas especificidades locais. Assim, a metodologia de Evangelista (2012) ofereceu um arcabouço robusto para investigar documentos educacionais, indo além das aparências e considerando o dito e o não dito nas fontes.

1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nas diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal as políticas de Educação Infantil no Brasil vem sendo objeto de disputas, especialmente para trabalhadores e as trabalhadoras que ao longo do tempo lutam por maior reconhecimento desta etapa de ensino como direito, ampliação da oferta de vagas e qualidade para a formação das crianças.

As organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), têm desempenhado ações importantes na definição de agendas educacionais e na promoção de políticas educacionais que se dizem baseadas em evidências científicas. Porém o que vemos, inicialmente, é que estes organismos difundem políticas e condicionalidades que frequentemente atendem aos interesses dos centros hegemônicos do capital, reforçando a subordinação dos países periféricos e limitando sua capacidade de tomar decisões autônomas em relação às políticas públicas.

Assim, para compreender, sob uma perspectiva crítica, as políticas públicas designadas para este primeiro segmento da Educação Básica, e particularmente em Nova Iguaçu-RJ, entendemos que faz-se necessário a construção de um referencial teórico-metodológico que evidencie, a partir dos elementos fundamentais do materialismo histórico dialético, uma reflexão fundamentada acerca das políticas públicas e de seus impactos na educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Neste capítulo temos como objetivo específico apresentar o referencial teórico e metodológico para a análise das políticas públicas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ. Inicialmente, resgatamos a concepção marxista de ciência e método e suas contribuições para o entendimento da realidade. Na segunda parte, analisamos a sua particularidade no Brasil, a partir do conceito de capitalismo dependente que possui, como característica principal, a persistência nos padrões de dominação externa articulada a dominação interna. Na terceira parte, abordamos os fundamentos da PHC na Educação Infantil, destacando a importância da formação alicerçada nos princípios da consciência de classe e da transformação social.

1.1 Concepção marxista de ciência e método

A frase de Marx (2015, p. 86) "As ideias dominantes em todas as épocas sempre foram aquelas da classe dominante", ressalta a articulação do poder econômico e político na formação das ideias e valores prevalentes em uma sociedade. Ao relacionarmos isso com a articulação dos organismos internacionais nas políticas públicas para a Educação Infantil, observamos que muitas vezes as políticas educacionais promovidas por esses organismos refletem as ideologias e interesses das

nações mais poderosas ou das elites globais. Por exemplo, diretrizes da UNICEF e UNESCO podem refletir valores ocidentais ou prioridades econômicas dominantes, influenciando as políticas de Educação Infantil em municípios como Nova Iguaçu-RJ. Portanto, é importante analisar criticamente essas políticas à luz da perspectiva do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico-crítica, questionando quem realmente se beneficia delas e como elas impactam a vida dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Entendendo que a ciência não deve ser vista como uma busca por verdades eternas e objetivas, mas sim como uma ferramenta para compreender e transformar o mundo concreto.

Desse modo, para compreender os fundamentos e as concepções de políticas públicas para Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, a partir do materialismo histórico-dialético, a compreensão das categorias do método é essencial. Assim, partimos da ideia de que entender a concepção marxista de ciência e método é entender a realidade, captando as contradições e transformações que ocorrem na sociedade. Apesar de terem vivido no século XIX, as contribuições de Marx e Engels prosseguem sendo relevantes nos debates contemporâneos.

As análises de Marx e Engels sobre o modo de produção capitalista, a concepção de ciência e construção do método de análise da realidade traz um arcabouço teórico fundamentado na dialética materialista. Por isso, a escolha do método materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels, é uma forma de compreender a sociedade e a história, não apenas descrevendo a realidade, mas as suas contradições e transformações, visando contribuir com à emancipação das classes exploradas.

Para buscarmos situar as políticas públicas para Educação Infantil dialogamos com as contribuições de Octávio Ianni (2011) quando afirma que para descobrir, desvendar, desencantar as determinações que constituem um fato é necessário proceder ao exame da realidade concreta. É aí que percebemos os fatores que a compõem, pois “pela abstração, nós chegamos às determinações que constituem o real, concreto, imediato” (Ianni, 2011, p. 405).

Octávio Ianni (2011, p. 397) destaca que, por meio da análise dialética, a construção de uma categoria como a culminância do pensamento científico, está além da construção de um conceito ou uma definição, onde a realidade aparece com o máximo de sua vivacidade. Essa construção permite uma explicação sistematizada e científica de um fenômeno ou evento específico que não se constituem em conjunto, e sim ao mesmo tempo.

Defendemos que a epistemologia dialética, proposta por Marx, implica numa visão crítica que se articula com o real, compreendendo a realidade como um todo. A análise dialética é sempre uma análise crítica, onde é possível identificar os elementos essenciais e as relações fundamentais que permeiam o objeto de estudo e que levam a pesquisa além do nível das aparências. “Porque, o que está em questão, sem exagerar, é como se cria a realidade, como se constitui a realidade e como essa interpretação vem se desenvolvendo para a constituição do real” (Ianni, 2011, p. 403).

Assim, o concreto pensado, é a síntese das múltiplas determinações. Uma unidade da diversidade, síntese do resultado.

Então, o concreto sensível, imediato, as primeiras expressões do real, não se desprezam pura e simplesmente. Eles se recriam, eles se retomam. Surgem com novas expressões, na medida em que a reflexão prossegue, na medida em que a reflexão está desvendando as determinações que constituem o objeto (Ianni, 2011, p. 406).

Neste contexto, o pesquisador vai conhecendo, desvendando relações, processos e estruturas que constituem o fato. As categorias são explicações dialéticas, momentos lógicos para a produção da consciência, que dá vida ao real, que articulam e trabalham a realidade. Desta forma, “não é só o pensamento de Marx que reconhece que a realidade social é histórica, a historicidade do real é resgatada, é desvendada na reflexão sobre o real” (Ianni, 2011, p. 407).

Assim, destacamos a importância de desvendar a essência oculta nas contradições que permeiam as relações sociais. Nesse contexto, a pesquisa sobre Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ torna-se essencial, pois permite analisar além da aparência superficial, buscando compreender as estruturas e dinâmicas subjacentes que moldam o acesso e a qualidade da educação das crianças na região, relacionando-as com os interesses de classe presentes na sociedade.

Sobre o pensamento e a realidade como um ato de produção do real, Ianni (2011) enfatiza que o movimento das categorias recebe um impulso posterior que articula e trabalha essa realidade. Nesse ponto, a história tem um papel fundamental, pois é a chave que institui a historicidade. O autor nos alerta que se um conhecimento carece de raízes históricas, provavelmente é pura fantasia. Nas contribuições de Netto (2011, p.45) temos que as categorias:

[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas). Por isso

mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado).

A aparência de um fenômeno social muitas vezes oculta sua verdadeira essência. Desse modo, a tarefa da ciência é desvendar essa essência oculta, revelando as contradições e desequilíbrios que permeiam as relações sociais. No livro “Introdução ao Estudo do Método de Marx”, José Paulo Netto (2011) expõe que “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (Netto, 2011, p. 22). E enfatiza que:

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

Sobre a concepção de ciência e método, acrescentamos que ela está relacionada às contradições e interesses de classe. Daí, a importância de trazer como categoria de estudo “as classes sociais”. Marx e Engels (2015) argumentavam que a história da humanidade é marcada por conflitos entre diferentes classes sociais. Essas lutas de classes são impulsionadas por questões econômicas, como o controle dos meios de produção e a distribuição desigual da riqueza.

Segundo Moraes (2021), o materialismo histórico-dialético tem como base três elementos fundamentais: o método dialético, uma ferramenta analítica para a investigação das contradições sociais e suas determinações; “foi construído a partir da filosofia clássica alemã, fundamentalmente pelos diálogos críticos com Hegel e Feuerbach, assim como pelos intensos debates com os hegelianos de esquerda” (Moraes, 2021, p. 3); a teoria do valor-trabalho, que fornece uma base conceitual para entender a exploração capitalista e “teve como ponto de partida seus diálogos críticos com a economia política clássica inglesa, tendo Adam Smith e David Ricardo como principais expressões” (Moraes, 2021, p. 3) e a perspectiva da revolução, “que surgiu de forma mais evidente após as revoltas de 1848/49, em vários países europeus momento em que a classe operária vislumbrou sua independência” (Moraes, 2021, p. 2) e “foi forjada a partir das experiências e debates com os socialistas utópicos franceses e pela percepção de que a classe trabalhadora assalariada não possuía mais interesses comuns com a burguesia” (Moraes, 2021, p. 3).

Como fundamento de reflexão, o materialismo histórico-dialético, nos oferece uma perspectiva crítica e abrangente para a compreensão do objeto de pesquisa. Através da análise da totalidade, particularidade e mediação, é possível apreender as complexas relações que moldam o mundo social, pois oferecem uma ferramenta não apenas de análise da realidade, mas também de sua transformação. Segundo Netto (2011), é na conexão entre método e investigação concreta que encontramos três categorias nucleares à concepção teórico-metodológicas de Marx: Totalidade, um sistema interconectado de relações, não como um todo que se constitui por partes, mas por totalidades de menores complexidades, onde a parte só se entende no conjunto da totalidade que a constitui; contradição, como motor do desenvolvimento e da mudança social, a ponto que sem a contradição, a totalidade seria inativa; e Mediação. Nas palavras de Amorim e Ferraz:

“... a mediação se apresenta como categoria analítica fundamental para a ruptura com a imediatez, no movimento que vai do abstrato ao concreto, sob a forma de concreto pensado, no sentido de apreender a essência dos fenômenos sociais” (Amorim; Ferraz, 2021, p. 49).

A perspectiva teórica das mediações implica incluir como propriedades do objeto, as conexões que o determinam em situações de tempo e espaço, única forma de encontrar a explicação de um objeto sem cair no esquema abstrato de uma relação mecânica e, simultaneamente, não perder de vista o significado do objeto não apenas em sua particularidade, mas também como totalidade de um processo histórico (Amorim; Ferraz, 2007, p. 49).

Desse modo, entendemos que a mediação é o processo pelo qual a totalidade se manifesta nas particularidades, permitindo uma análise profunda da realidade, onde apreendemos as especificidades do objeto de pesquisa e suas relações com o contexto social amplo, onde “as determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (Netto, 2011, p.45). Kosik (1976) explora a ideia da totalidade concreta e sua centralidade na compreensão da realidade social. Aponta que na diferenciação entre a dialética e a metafísica, a totalidade é um conceito central:

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade (Kosik, 1976, p.41).

Esta abordagem nos traz a importância da dialética da totalidade concreta para entender a realidade como um todo estruturado, onde os fatos individuais são

compreendidos em suas interações e conexões com o todo. Que reconhece o homem como um sujeito objetivo e histórico-social.

Entendemos que a realidade é mais do que a soma de suas partes, é uma análise densa e profunda para captar as interações e as transformações constantes que ocorrem no todo. Assim, a totalidade concreta, através da dialética, envolve o reconhecimento de que a realidade é dinâmica e contraditória, e que as partes e o todo estão em constante interação. A dialética não busca um conhecimento exaustivo de todos os aspectos da realidade, mas sim uma compreensão significativa e unificada, onde “a concreticidade é a totalidade de todos os fatos” (Kosik, 1976, p.41).

Para o materialismo histórico-dialético, conhecer a essência da totalidade concreta implica em entender que as relações sociais e as estruturas econômicas estão ligadas às ideias, crenças e valores da sociedade. “Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe, fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (Kosik, 1976, p. 43-44).

Para pensar fundamentos e concepções para políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ relacionando com o UNICEF e a UNESCO, entendemos que há importância na concepção de fundamento e método, exemplificada pelo materialismo histórico-dialético, para o nosso objeto de pesquisa. Pois, essa abordagem oferece uma visão crítica e ampla que permite compreender não apenas o objeto de pesquisa em sua complexidade, mas também as relações que o constitui e sua capacidade de transformação. Ao adotar as categorias nucleares do método marxista, como totalidade, contradição e mediação, a pesquisa procurou transcender a visão fragmentada e mecânica, visando alcançar uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais. A conexão entre método e investigação concreta permite uma análise que considera tanto a particularidade quanto a totalidade histórica do objeto, evitando simplificações e abstrações que comprometam sua compreensão.

Na pesquisa sobre os fundamentos e concepções para políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, aplicamos o método ao objeto compreendendo que a totalidade se refere à inserção da Educação Infantil em um contexto socioeconômico amplo, considerando as diretrizes internacionais de organizações como UNICEF e UNESCO. A particularidade surge das características locais de Nova Iguaçu, como desigualdades sociais e culturais, que moldam as necessidades educacionais da

comunidade. A mediação ocorre na articulação entre essas diretrizes e as especificidades locais.

Para a análise do nosso objeto de pesquisa, percebemos como que a complexificação das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em escala global e a compreensão dos fenômenos sociais requerem uma análise aprofundada e integrada, justamente o que a dialética da totalidade concreta oferece. Desse modo, “sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1976, p. 44).

A realidade é dinâmica, sujeita a constantes transformações e adaptações, o que implica uma compreensão em constante desenvolvimento. Conforme afirma Kosik (1976), existem entendimentos contrários à concepção da realidade como totalidade que questionam a possibilidade de se alcançar uma totalidade absoluta. Contudo, o autor afirma que o objetivo da dialética da totalidade concreta não é fornecer uma visão acabada e definitiva da realidade, mas sim uma abordagem que permita um conhecimento mais profundo e contextualizado dos fenômenos sociais. E acrescenta que:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade (Kosik, 1976, p.44).

Assim, no materialismo histórico-dialético, há um trabalho importante que é o de reconhecer a complexidade das relações sociais, a interdependência entre as diferentes esferas da sociedade e a importância do ser humano como sujeito ativo na história:

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito (Kosik, 1976, p. 52-53).

A partir destas sistematizações, entendemos que o materialismo histórico-dialético nos permite o entendimento da história, da prática social humana e a empreender análises das condições materiais de existência tendo a historicidade como

prática social humana que se transforma e se desenvolve em meio a processos complexos e contraditórios.

E neste sentido, para a compreensão das políticas de Educação Infantil no Brasil, torna-se necessário compreender o modo de produção capitalista, tendo em vista o papel do Estado e das classes sociais, bem como as particularidades do capitalismo dependente. Como veremos no tópico a seguir, Florestan Fernandes traz contribuições teóricas fundamentais sobre as relações que se estabelecem entre as classes sociais de países periféricos e os países imperialistas. Não apenas buscando explicar o funcionamento do capitalismo dependente, mas também justificá-lo, desvendando as contradições inerentes ao sistema capitalista, questionando suas bases ideológicas e destacando a exploração das classes trabalhadoras.

Sob a abordagem da pedagogia histórico-crítica, reconhecemos que a Educação Infantil é influenciada por uma variedade de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, que transcendem os limites da sala de aula. Portanto, é essencial considerar os fatores que moldam a educação na primeira infância.

A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento o materialismo histórico-dialético. Ambas as abordagens compartilham uma visão crítica da sociedade e uma análise das relações sociais e históricas. A pedagogia histórico-crítica busca compreender a educação como parte das estruturas sociais e histórica. Ela enfatiza a importância de integrar o processo educacional dentro das relações de classe e das contradições presentes na sociedade. Baseia-se na compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que moldam o contexto educacional. E destaca a importância de considerar as estruturas de poder e as desigualdades sociais que influenciam a prática educacional.

Esta prática pedagógica está vinculada à discussão que Marx traz para o materialismo histórico-dialético. Lavoura e Martins (2017) destacam que a atividade de aprendizagem não apenas permite aos estudantes adquirir conhecimentos escolares, mas também compreender as relações e nexos que explicam a realidade, tanto em sua dimensão epistemológica quanto ontológica. Além disso, ressalta o papel do professor na orientação teórico-metodológica, que vai além do conhecimento superficial da prática social, exigindo uma compreensão profunda de sua processualidade histórica. Para os autores, a conexão entre educação escolar e a formação da concepção de mundo é sublinhada, com a necessidade de disponibilizar aos estudantes conhecimentos que os habilitem a responder questões fundamentais de maneira objetiva e concreta, através do

uso adequado de métodos. A abordagem proposta pela pedagogia histórico-crítica rejeita correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas que fragmentam a dimensão ontológica da epistemológica, defendendo uma visão materialista, histórica e dialética do ensino que integra ciência e visão de mundo de forma coerente e abrangente.

Para Saviani (2013a), a pedagogia histórico-crítica, está fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A partir desta abordagem pedagógica, a PHC busca proporcionar uma compreensão crítica da sociedade e das relações sociais, com o objetivo de promover a transformação social e a superação da sociedade de classes.

Segundo Saviani (2013a), um dos princípios da pedagogia histórico-crítica é o trabalho como princípio educativo. Isso significa que a prática social, incluindo o trabalho, é considerada como uma base fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Através do trabalho, os estudantes são estimulados a compreender a realidade social e a se tornarem agentes de transformação.

Na pedagogia histórico-crítica, a categoria trabalho desempenha um papel central ao fundamentar a compreensão da educação como um processo social e histórico. O trabalho é visto como um elemento essencial na formação do ser humano, que se desenvolve através da interação com a realidade e da transformação do meio. Nessa perspectiva, a partir das obras de Gramsci, Saviani (2013a) define que a escola unitária é defendida como um ideal pedagógico. Essa concepção de escola busca superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, promovendo uma educação integrada e omnilateral, ou seja, voltada para o desenvolvimento integral das capacidades humanas.

O materialismo histórico dialético é utilizado para compreender a realidade em suas múltiplas dimensões, contradições e transformações. Para Zanetti (2020),

Ao assumir a PHC como teoria educacional, compreendemos que esta se apoia no materialismo histórico-dialético. Isso significa que essa teoria assume que as disputas de classes da sociedade capitalista também se manifestam na escola, na forma de luta pela socialização do saber sistematizado (Zanetti, 2020, p. 319).

Em seu livro “Pedagogia histórico-crítica – Primeiras aproximações”, Dermeval Saviani afirma:

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro Contribuição à crítica da economia política (Marx, 1973, p. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do

abstrato. Ou a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurei de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos. (Saviani, 2013a, p. 120).

Saviani (2013a) utiliza-se da compreensão mediação no processo pedagógico. A educação escolar sistematizada é percebida enquanto mediação no tocante desse fazer pedagógico, pois produz em cada indivíduo a humanidade que é produzida pelo conjunto da humanidade. Desse modo:

No texto “Escola e democracia II - para além da teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2007, p. 59-80), tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse (Saviani, 2013a, p. 120).

No processo pedagógico, essa mudança acontece da “síncrese à síntese, ou seja, do empírico para o concreto pela mediação da análise”. Essa mudança constitui-se como o elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica. Pois:

O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (Saviani, 2013a, p. 124).

Assim, o materialismo histórico-dialético é uma corrente filosófica que analisa a sociedade e a história a partir das relações sociais de produção. Ele sustenta que a estrutura social e as contradições presentes nela são determinadas pelas relações de produção existentes em uma determinada época. A pedagogia histórico-crítica parte dessa concepção filosófica para fundamentar sua prática educativa. Esta corrente pedagógica busca superar a sociedade de classes, que é caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, pela divisão social do trabalho e pela exploração da classe trabalhadora.

1.2 Capitalismo, classes sociais e Estado: categorias de análise das políticas públicas de Educação Infantil

Compreendemos que o estudo dos temas do capitalismo, das classes sociais e do Estado, sob uma perspectiva marxista, é essencial para compreender e analisar as políticas públicas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, relacionando com UNICEF e UNESCO. O materialismo histórico dialético destaca as estruturas de poder, exploração e desigualdade subjacentes ao sistema capitalista, e como esses elementos moldam a formulação e implementação das políticas educacionais.

Assim, estudar os temas de capitalismo, classes sociais e estado suas relações com as políticas públicas de Educação Infantil é fundamental para a compreensão do contexto socioeconômico. Ou seja, o capitalismo é o sistema econômico predominante em muitas partes do mundo, incluindo o Brasil. Ele influencia profundamente as relações sociais, econômicas e políticas, moldando as oportunidades e desafios enfrentados pelas diferentes classes sociais. Desse modo, compreender o funcionamento do capitalismo é essencial para entender as desigualdades socioeconômicas e como elas afetam o acesso à Educação Infantil. No cerne do capitalismo está a divisão da sociedade em classes sociais distintas: a burguesia, detentora dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho para sobreviver. Essa divisão não é apenas econômica, mas permeia todas as esferas da vida social, incluindo a educação. As classes sociais não têm acesso igualitário aos recursos e oportunidades, e isso se reflete na qualidade e no alcance da Educação Infantil.

Entendemos que as classes sociais desempenham um papel importante na formulação e implementação de políticas públicas, incluindo as políticas de Educação Infantil. As diferentes classes têm interesses e necessidades distintas, e as políticas públicas, muitas vezes, refletem essas disparidades. Portanto, é fundamental analisar como as políticas de Educação Infantil são moldadas pelas relações de classe e como podem afetar as crianças de diferentes origens sociais.

A partir destas colocações sobre classes sociais, , entendemos que o Estado desempenha um papel central na formulação e implementação de políticas públicas, incluindo a Educação Infantil. Ele é responsável por garantir o acesso à educação. O Estado, não é neutro, mas sim um instrumento da classe dominante para manter e reproduzir as relações de poder existentes. No entanto, o Estado também é influenciado por diferentes interesses e poderes, incluindo as classes sociais dominantes. Portanto, entender a dinâmica entre o Estado e as classes sociais é categórico para analisar como as políticas de Educação Infantil são desenvolvidas e implementadas.

Relacionar esses temas com organizações internacionais como o UNICEF e a UNESCO aprofundam a análise das políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu, pois essas organizações são colocadas como referências internacionais para promoção da Educação Infantil e defesa dos direitos das crianças em todo o mundo. O UNICEF e a UNESCO frequentemente oferecem assistência técnica e cooperação para países e comunidades na área de Educação Infantil. Embora essas organizações possam ter objetivos aparentemente nobres, como promover a Educação Infantil e os direitos das crianças, é importante reconhecer que elas operam em um contexto global dominado pelo capitalismo. Portanto, é necessário questionar até que ponto suas abordagens e intervenções desafiam as estruturas de poder existentes ou simplesmente as reproduzem em novas roupagens.

O relacionamento entre as organizações internacionais e os Estados nacionais revela uma dinâmica de cooperação e, ao mesmo tempo, de dependência, especialmente no contexto de reformas estruturais. Essas organizações desempenham papéis centrais ao fornecerem assistência técnica, compartilhando conhecimentos especializados e experiências variadas, além de oferecerem suporte financeiro que facilita a implementação de reformas. Além disso, mecanismos são criados para garantir que os compromissos assumidos pelos Estados sejam cumpridos, limitando, assim, a possibilidade de retrocessos. A concessão de empréstimos, atrelada a cláusulas legais, também vincula os Estados às políticas dessas organizações. Relatórios de diagnóstico e avaliações, elaborados por essas instituições, orientam as nações sobre como se adaptarem às exigências da economia global, redefinindo o papel dos Estados no cenário mundial. Essa relação aumenta a dependência dos países em relação às organizações internacionais, especialmente em áreas sensíveis como educação e economia, moldando as políticas nacionais de forma a atender interesses globais. (Pereira, 2019)

Marcela Pronko (2014) analisa o processo de neoliberalização iniciado na década de 1970 e seu impacto na reconfiguração da educação como um serviço passível de ser moldado pelas forças do mercado. A autora ressalta que ao longo das décadas, o Banco Mundial (BM) desempenhou um papel central nesse processo, reformulando o apoio multilateral à educação básica para se alinhar com a ideologia neoliberal global. Isso envolveu a redefinição das relações entre Estado e sociedade, destacando a importância do setor privado na prestação de serviços educacionais. Através de

estratégias como a "nova gestão pública" e parcerias público-privadas, o BM promoveu uma agenda que enfatiza a privatização e a busca pelo "melhor" de ambos os setores, ao mesmo tempo em que introduziu princípios de mercado na esfera educacional. A autora questiona a quem essas reformas realmente beneficiam, destacando a necessidade de uma análise crítica das políticas promovidas pelo BM e sua articulação na distribuição desigual do acesso à educação e enfatiza a opacidade e a falta de debate público nessas decisões.

Neste contexto, a evolução das orientações internacionais em educação ao longo das décadas de 1980 e 1990, merecem destaque no que tange a ascensão de novas formas de multilateralismo, em contraste com o declínio do "multilateralismo redistributivo". Como a crescente importância da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na definição de políticas e indicadores educacionais internacionais, exemplificada pela ênfase na "aprendizagem continuada" e na comparação entre países por meio de indicadores educacionais como o PISA. Com o avanço do neoliberalismo na década de 1980, as estratégias internacionais para a educação foram reconfiguradas, focando na reforma do Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial. Isso culminou na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, promovida pelo UNICEF e com apoio do Banco Mundial e da UNESCO, resultando em um compromisso global de assegurar educação básica de qualidade, embora essa abordagem favorecesse ofertas diferenciadas de educação escolar, especialmente para populações pobres (Pronko, 2014).

Pronko (2014) descreve uma mudança significativa no papel do Estado, especialmente em relação à sua intervenção na educação, como resultado do processo de neoliberalização. A autora destaca a imposição de condicionalidades econômicas por parte de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que moldaram os arranjos institucionais nos Estados nacionais para favorecer as instituições de livre mercado em detrimento do papel do Estado.

Pronko (2014) observa uma mudança na agenda educacional promovida pelo Banco Mundial, com a redefinição da relação entre Estado e sociedade, destacando a atuação do setor privado na prestação de serviços educacionais. A autora discute a implantação da "nova gestão pública" e o surgimento de parcerias público-privadas na educação, como formas de promover o livre mercado e a privatização dos serviços educacionais. Isso demonstra uma transformação na concepção do papel do Estado na educação, passando de um provedor central de serviços a um mediador entre mercado e

sociedade, facilitando a privatização e a gestão orientada por objetivos de desempenho e resultados.

Considerando que a educação terciária é o setor educacional preferencial para a formação de parcerias público-privadas e para o avanço da participação privada em escala global, Pronko (2014) destaca a América Latina e o Caribe como regiões promissoras para o desenvolvimento de parcerias público-privadas e para o crescimento da atuação privada no setor educacional, especialmente no ensino superior. A Corporação Financeira Internacional (CFI) destaca a significativa parcela de seus compromissos financeiros na região, representando 24% do total em 2012, com investimentos substanciais em projetos do setor privado. Embora os setores de educação e saúde juntos representem apenas 5% desse total, os números indicam um aumento do interesse e do envolvimento do setor privado na educação terciária na América Latina e no Caribe. Essa tendência é corroborada pelos montantes consideráveis de financiamento e investimentos da CFI na região ao longo dos anos, evidenciando um cenário propício para a expansão da presença privada no setor educacional.

A crescente participação do setor privado na educação na América Latina, impulsionada por parcerias público-privadas e investimentos internacionais, como evidenciado pela atuação da Corporação Financeira Internacional (CFI), está inserida em um contexto mais amplo de dependência estrutural da região no modo de produção capitalista global. Essa dinâmica reflete não apenas interesses econômicos, mas também as relações desiguais que moldam as políticas públicas em diferentes setores, incluindo a educação. Para aprofundar a análise, é essencial situar esse fenômeno dentro do quadro teórico que compreende o capitalismo, as classes sociais e o papel do Estado, seguindo as contribuições de pensadores como Florestan Fernandes, cuja abordagem crítica lança luz sobre as particularidades históricas e estruturais da América Latina.

A América Latina tem sido historicamente caracterizada por sua inserção dependente na dinâmica de mundialização do modo de produção capitalista. Essa condição de dependência tem sido objeto de intenso debate teórico ao longo das décadas, com diferentes abordagens e interpretações. Uma das principais vertentes interpretativas desse fenômeno é o pensamento de Florestan Fernandes, cujo trabalho se destaca como uma contribuição significativa para a compreensão da realidade latino-americana.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por intensas transformações políticas e sociais na América Latina. Movimentos de independência, ditaduras militares, lutas populares e guerrilhas foram alguns dos elementos que configuraram esse período. Nesse contexto, Florestan Fernandes se propôs a analisar as características estruturais do capitalismo dependente na região e suas implicações para a formação das classes sociais.

Terezinha Duarte Vieira (2006) faz uma conexão entre as dinâmicas globais, econômicas e educacionais, que moldam o panorama da educação no século XX e apresenta uma análise das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, destacando sua evolução ao longo das décadas, especialmente a partir dos anos 1990. Essas políticas são reconhecidas como um marco importante, representando uma mudança significativa na abordagem do Estado em relação à infância, anteriormente predominantemente entregue a entidades privadas como igrejas e redes privadas. Para a autora, a partir da redemocratização do Brasil, o Estado passou a desempenhar um papel central na garantia do direito à Educação Infantil, formalizando documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) de 1996.

Vieira (2006) defende que a internacionalização das diretrizes educacionais é evidente, com agências como a UNESCO e o Banco Mundial influenciando as políticas educacionais dos países latino-americanos, buscando reduzir o analfabetismo, a pobreza e a violência. E acrescenta que:

Nessa conjuntura, o Brasil, por meio das reformas educacionais que aconteceram especialmente nos anos 1990, vem modificando seu sistema educacional para atender à criança e justificar o financiamento internacional que recebe dessas agências cooperadoras e financiadoras. Afinal de contas, quem financia quer retorno e lucro, porém, a principal questão é: quem de fato está pagando essa conta tão desumana? (Vieira, 2006, p. 107)

Desse modo, o Estado, juntamente com os organismos internacionais, assume o papel de instituir direitos e políticas para as crianças no campo da legislação brasileira. As reformas nas políticas de Educação Infantil refletiram transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Essas mudanças fizeram parte das reformas educacionais implementadas especialmente após a década de 1990, que estavam intimamente ligadas ao processo de expansão e consolidação do capital. É importante notar que essas reformas educacionais compartilharam semelhanças notáveis com as reformas econômicas da década de 1990. Ambos os conjuntos de reformas seguiram os mesmos princípios usados para lidar com a crise econômica e foram

posteriormente aplicados ao campo da educação. No entanto, essa mudança também envolveu uma redefinição da educação de uma perspectiva econômica e mundializada. Ela incluiu mudanças resultantes da livre negociação entre as nações e da transferência de responsabilidades sociais do setor público (estado nacional) para a esfera do mercado. Nessa lógica, a educação se tornou um interesse da economia e do mercado (Vieira, 2006).

Assim, no que diz respeito ao estudo das políticas públicas para a Educação Infantil compreendemos que é fundamental evidenciar a categoria Estado.

Segundo Marx e Engels (2009), no livro *A ideologia alemã*, a emancipação da propriedade privada da comunidade criou o Estado como uma entidade distinta e separada da sociedade civil. Mas o Estado “nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses” (Marx; Engels, 2009, p. 111-112).

Nas proposições de Marx e Engels (2009), o Estado serve para proteger os interesses e as propriedades da burguesia. É uma instituição ligada à dominação de classe e à preservação das relações de poder capitalistas:

Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo o direito é, por sua vez, reduzido à lei (Marx; Engels, 2009, p. 112).

É neste sentido que, as teorias críticas questionam a concentração de poder nas mãos do Estado e destacam suas tendências opressivas e de exclusão. Essas abordagens argumentam que o Estado pode ser uma ferramenta de dominação de certos grupos sobre outros, perpetuando desigualdades sociais e econômicas. Elas enfatizam a participação democrática, a descentralização do poder e a busca por alternativas ao modelo estatal tradicional:

[...] para o funcionamento do sistema, toda a sociedade (e indivíduos nela compostos), devem se sujeitar às “regras” impostas pelo sistema do capital, e para que haja sustentação desta forma de sociabilidade, é necessário um alicerce legitimador, e para isso, existe o Estado (Deitos; Masson, 2013, p. 6).

No livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Friedrich Engels (2020) define que o Estado é fruto das relações irreconciliáveis da sociedade e atua favorecendo os interesses capitalistas:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (Engels, 2020, p. 208).

Vieira (2006) apresenta uma análise detalhada do papel da UNESCO na formulação e difusão de uma concepção de educação mundializada, influenciando diretamente as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Destaca o papel da UNESCO na promoção de uma educação globalizada e suas repercussões nas políticas educacionais brasileiras, especialmente na educação da infância. Destaca-se o período entre 1971 e 1972, quando a UNESCO estabeleceu sua primeira Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, liderada por Edgar Faure, ex-presidente da Educação Nacional da França. Essa comissão visava orientar os governos na formulação de estratégias educacionais, refletindo uma visão de educação voltada para a preparação do futuro adulto e baseada em princípios de democracia e liberdade entre as nações. Para Vieira (2006), o Relatório Faure é apontado como um marco nesse processo, delineando princípios que redefinem a infância como um período propício para o desenvolvimento físico, mental e social, distanciando-se das concepções religiosas anteriores. A autora destaca as disparidades entre as propostas globais e a realidade brasileira, evidenciadas pela falta de democratização no acesso à Educação Infantil e pela persistência da educação compensatória como resposta à pobreza e à miséria. A autora estabelece conexões entre o Relatório Faure e o Relatório Delors, ambos enfatizando a importância da educação na primeira infância para garantir o acesso contínuo à educação básica e promover a aprendizagem ao longo da vida.

Florestan Fernandes (1975) no livro *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* descreve aspectos do imperialismo europeu e norte-americano na América Latina, como “um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático” (Fernandes, 1975, p. 11). O autor nos descreve como as nações latino-americanas foram

exploradas para o benefício das potências estrangeiras, resultando em uma desigualdade econômica e social profunda. O autor argumenta que o colonialismo teve início com a “Conquista” espanhola e portuguesa e após a emancipação nacional desses países, o colonialismo adquiriu uma forma mais complexa que perpetuou a pobreza, a dependência econômica e a marginalização.

A partir de uma abordagem crítica do desenvolvimento capitalista no Brasil e em outros países periféricos. Fernandes (1975) argumenta que essas nações foram historicamente inseridas em uma estrutura de dependência em relação aos países centrais, o que tem impactos profundos em sua economia, sociedade e política. A dominação externa descrita por Fernandes (1975) é um exemplo fundamental da dinâmica de exploração e desigualdade que marcou a história da América Latina. O autor busca trazer à tona essas questões históricas e analisar as consequências socioeconômicas duradouras dessa dominação, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados nos dias atuais.

Assim, para Florestan (1975), há um papel de destaque do capitalismo dependente na formação da sociedade brasileira quando afirma que “sob tais condições societárias, o tipo legal e político de dominação colonial adquiriu o caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção, para o benefício das Coroas e dos colonizadores” (Fernandes, 1975, p. 13). Segundo o autor:

As influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através da incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina (Fernandes, 1975, p. 16).

No livro *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*, Fernandes (2008) aponta que: “há uma diferença óbvia entre as economias centrais e hegemônicas e as economias periféricas e heteronômicas” (Fernandes, 2008, p. 174). Fernandes (1975) nos permite registrar que essa influência ou as condicionalidades externas, via organismos internacionais ou produções teóricas na discussão sobre infância, é assumida pela burguesia interna como uma opção, uma escolha teórica e política na implantação das concepções pedagógicas. Ou seja, existe uma articulação entre as concepções externas e internas.

A partir dos estudos de Florestan Fernandes, Samara de Oliveira Silva (2016) aborda o conceito de capitalismo dependente, delineando suas características e impactos

na sociedade brasileira. A autora ressalta a dupla ação do capitalismo dependente: o bloqueio das mudanças externas e a concentração de poder nas mãos da burguesia monopolizada, resultando em uma segregação social e econômica crescente. Segundo Silva (2016) o capitalismo dependente é caracterizado como anti-social, anti-democrático e anti-nacional, perpetuando a reprodução e a segregação social como parte intrínseca do processo de desenvolvimento. E nos revela que, de acordo com Fernandes, a dependência não é um acidente, mas uma articulação estrutural dos pólos econômicos, demandando a hegemonia do econômico sobre o social. O destino desse modelo é retratado como a incapacidade de conciliar desenvolvimento capitalista com políticas sociais efetivas, resultando em desigualdades persistentes, desintegração nacional e antagonismos crescentes.

Fernandes (1975) explica a dominação externa a partir de quatro fatores históricos onde, no primeiro, o padrão de exploração colonial, a partir da luta pelo controle econômico das colônias latino-americanas na Europa, o capitalismo no Brasil é caracterizado por uma dependência em relação aos países desenvolvidos, principalmente no que diz respeito aos processos econômicos como investimentos e comércios internacionais. No segundo tipo de dominação externa, “a produção com vistas à exportação imediata já estava organizada, numa base bastante compensadora em termos de custos” (Fernandes, 1975, p. 15). Podemos ver que o capitalismo dependente no Brasil é uma forma de neocolonialismo, com os interesses das forças estrangeiras prevalecendo sobre os interesses nacionais. O terceiro tipo de dominação externa foi provocado pela revolução industrial na Europa que “provocou novas formas de articulação das economias periféricas da América Latina, na direção dos dinamismos das economias capitalistas centrais” (Fernandes, 1975, p. 16) que Florestan (1975) chamou de imperialismo restrito. “Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina” (Fernandes, 1975, p. 16). O quarto padrão de dominação externa é denominado por Florestan Fernandes (1975) como imperialismo total.

O traço específico do imperialismo total consiste no fato de que ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional etc. (Fernandes, 1975, p. 18).

É a partir das ideias de Engels sobre o Estado, que Florestan Fernandes (2019) desenvolve, no livro “Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo” uma análise sobre o papel do Estado no capitalismo dependente, mostrando como ele é manipulado para preservar os interesses da burguesia e manter a dependência externa. O autor nos ajuda a pensar natureza do capital para se apropriar do Estado e as relações que passam por abuso de autoridade.

Expressando seu firme compromisso com os de baixos, que compõem a classe social de onde ele veio, Fernandes (2019) busca denunciar a versão tirânica mais completa do Estado burguês e traz como questão central “as formas de realização e reprodução da dominação burguesa e as formas de luta e transformação do proletariado” (Fernandes, 2019, p. 29). E desenvolve esta questão abordando referências de autoritarismos que são normalizadas pela democracia liberal. Como elementos históricos, no contexto mundial, o autor aborda as experiências socialistas do século XX, como a polarização entre revolução e contrarrevolução e, no contexto nacional, a ditadura civil-militar.

Das categorias importantes para discussão sobre a natureza da democracia no estado burguês, entre elas está o autoritarismo. Para Florestan (2019), o conceito de autoritarismo é impreciso e está ligado ao abuso de poder do Estado e a exorbitância da autoridade. Uma relação de dominação onde a submissão e a obediência são essenciais.

[...] a democracia típica da sociedade capitalista é uma *democracia burguesa*, ou seja, uma democracia na qual a representação se faz tendo como base o regime eleitoral, os partidos, o parlamentarismo é o Estado constitucional. A ela é inerente forte desigualdade econômica, social e cultural com uma alta monopolização do poder pelas classes possuidoras-dominantes e por suas elites. A liberdade e a igualdade são meramente formais, o que exige, *na teoria e na prática*, que o elemento autoritário seja intrinsecamente um componente estrutural e dinâmico da preservação, do fortalecimento e da expansão do “sistema democrático capitalista” (Fernandes, 2019, p. 45).

O autoritarismo envolve uma relação de dominação e submissão entre o estado e a sociedade. O estado exerce poder de forma coercitiva e impõe sua vontade sem a consulta ou consentimento dos cidadãos. Os estados autoritários tendem a enfraquecer ou eliminar a separação de poderes entre os órgãos legislativo, executivo e judiciário. O poder é centralizado nas mãos do líder autoritário ou de um grupo político específico:

As estruturas nacionais pressionam a partir das classes privilegiadas e de suas elites, a partir dos consumidores e das camadas pobres ou miseráveis, a partir dos descontentes. O que expõe os governos (entenda-se: o Poder Executivo) a um gigantismo crescente e compele o Legislativo e o Judiciário a uma marcha batida de autodefesa do contrapeso (para não se anularem: por

exemplo, o Senado e as multinacionais na América Latina). O antigo Estado democrático se dilacera e vê-se confrontado com a realidade econômica imposta pelo capitalismo monopolista, que o força a absorver novas tecnoestruturas em que a dominação burocrática e vertical se impõem como a única evolução possível (Fernandes, 2019, p. 77-78).

Do ponto de vista sociológico, o autor traz elementos que nos permitem discutir a questão das relações autoritárias e de autoritarismo tomando como exemplo o conceito de Estado, a partir das contribuições de Engels, onde afirma que “o Estado não é uma entidade autônoma, isolada da sociedade e que se explique por si mesma” (Fernandes, 2019, p. 50). Destaca, no entanto, que a sociedade de classes é irrigada por relações autoritárias, em todos os seus níveis de organização, funcionamento e transformação (Fernandes, 2019, p.51). Traçando uma caracterização mais ampla, o autor faz uma relação entre a dominação burguesa e a máquina estatal, trazendo o papel do Estado como uma democracia representativa, onde existe para defender a propriedade privada, como seus interesses econômicos, sociais e políticos, como mecanismo de exploração da classe dominada:

A ótica liberal tem reduzido o Estado constitucional e representativo a um Estado *neutro* e *fraco*, movido pela filosofia do “*laissez-faire*”, como se a vida econômica, social e política sob o capitalismo fosse determinada ao nível privado e das relações jurídicas privadas. No entanto, por causa mesmo da propriedade privada, da propriedade privada dos meios de produção e da base estrutural-dinâmica do crescimento do capital (apropriação da mais-valia relativa), o Estado democrático sempre foi, ao mesmo tempo, um instrumento de poder e de dominação de classe (Fernandes, 2019, p. 70).

Assim, o Estado autoritário é caracterizado pela concentração do poder nas mãos de um único governante ou grupo governante, geralmente sem a participação popular significativa ou com limitações significativas aos direitos e liberdades individuais. Segundo Fernandes (2019):

O capitalismo industrial não engendra sozinho essa realidade. Mas, ele responde pelos dois extremos de concentração do poder – do poder econômico ao nível da produção e da fábrica, e do poder político ao nível da dominação burguesa e da máquina estatal (Fernandes, 2019, p. 51).

Fernandes (2019) afirma que o Estado autoritário tem autonomia em relação à sociedade civil e possui controle sobre os diversos setores da vida política, econômica e social. Que possui três faces: democrática, autoritária e fascista.

Um conceito *provisório* e *didático* de relações autoritárias e de autoritarismo: o cientista político tende a considerar o Estado como o *locus* exclusivo ou principal da relação autoritária. No entanto, há o poder especificamente político e o poder indiretamente político. Além disso, o Estado não é uma

entidade autônoma, isolada da sociedade e que se explique por si mesma (Fernandes, 2019, p. 50, Grifos do autor).

Traçando uma análise crítica sobre a interferência dos organismos internacionais na educação dos países periféricos, e com base no pensamento de Fernandes (2019), sobre o as relações autoritárias, podemos compreender que o autor aponta três Interferências internacionais na política pública local: Estado capitalista da periferia; O sistema de dominação burguesa internacionalizado e O enlace entre “imperialismo”, “multinacionais” e burguesia nacional:

Além de ser um “Estado de classe” e um “Estado burguês”, o Estado capitalista da periferia contém um *elemento político próprio*: ele associa (sem conseguir eliminar ou amortecer as contradições existentes) o “imperialismo”, as “multinacionais” e a “burguesia nacional”, convertendo-se no pilar, no mediador e até no artífice dos elos estruturais e dinâmicos da periferia com o centro (Fernandes, 2019, p. 85).

Sobre o Estado capitalista da periferia, Florestan (2019) discute a dependência econômica da América Latina em relação aos países centrais, que impõem políticas comerciais desfavoráveis e mantêm a região presa em uma posição de subordinação econômica. Segundo o autor,

A noção de periferia não é precisa. Ela envolve um europeu-centrismo e um norte-americanismo evidente (como se só a história da civilização capitalista contasse). No entanto, o “mundo moderno” foi formado ou reconstituído sob articulações diretas e indiretas da “expansão do mundo ocidental”. Não vamos entrar na discussão dessa questão, demasiado geral. O fato é que as civilizações preexistentes à formação e à consolidação do capitalismo na Europa – por “grandes”, “médias” ou “pequenas” e por “atrasadas” ou “avançadas” que fossem – caíram nas malhas da “conquista”, do “domínio colonial” (direto e indireto) e do “imperialismo”. Na verdade, tal expansão aparece como um cataclisma social para os demais povos da terra, sem exceção. Não obstante todo o interesse que essa história possui, ela só nos interessa aqui em parte (Fernandes, 2019, p. 81).

Os países periféricos estão inseridos no sistema capitalista global, mas ocupam uma posição subordinada na economia mundial. Florestan Fernandes (2019) aborda a articulação dos monopólios estrangeiros na América Latina, que controlam setores-chave da economia, restringindo o desenvolvimento autônomo e promovendo a desigualdade e a exploração de trabalhadores na América Latina, evidenciando como os benefícios econômicos são concentrados nas mãos de poucos, enquanto a maioria da população vive em condições precárias.

Florestan (2019) aponta as consequências desses aspectos da colonização da Europa e dos Estados Unidos e sua articulação duradoura na América Latina. O autor enfatiza a necessidade de uma análise crítica do papel desempenhado pelos países

centrais, a fim de promover uma mudança estrutural que coloque os interesses classe trabalhadora em primeiro lugar.

Portanto, é na América Latina que encontramos a versão mais acabada do *Estado capitalista* periférico da era do capitalismo monopolista e de seu padrão de imperialismo. Ou seja, que deparamos com o que já chamei de *revolução burguesa em atraso* e seu subproduto essencial, uma ditadura de classes aberta e um *Estado autocrático-burguês* (o qual não é apenas uma imagem invertida do Estado democrático-burguês, porém a forma que ele deve assumir como instrumento de dominação externa e de um despotismo burguês reacionário). Se em outros continentes o Estado capitalista da periferia também é contrarrevolucionário ou está na auto defensiva, apenas na América Latina ocorre tal congelamento da história em processo (Fernandes, 2019, p. 82-83).

A análise de Florestan Fernandes (2019) sobre o Estado capitalista na periferia revela um conjunto de elementos políticos, econômicos e sociais que o tornam um ente singular em sua natureza: um "Estado de classe" e um "Estado burguês", o cenário aumenta com a presença marcante do "imperialismo", das "multinacionais" e da "burguesia nacional". Essa conjunção de fatores confere-lhe um papel de destaque como pilar, mediador e, por vezes, até mesmo como artífice dos elos estruturais e dinâmicos entre a periferia e o centro do sistema de frações dominantes dentro da burguesia. Todavia, é essencial ressaltar que, mesmo diante dessa imbricação, o Estado capitalista da periferia adquire peculiaridades próprias. Sua base material o molda como um Estado burguês, mas não pode ser considerado um Estado democrático burguês, visto que abraça uma configuração “autocrática” (Florestan, 2019). Nasceu em meio a um contexto de contrarrevolução política, imbuído da missão de impulsionar a "modernização", a incorporação e a industrialização em larga escala. Por conseguinte, assume temporariamente o papel de instrumento político de uma ditadura de classe declarada. Na Educação Infantil, essa configuração manifesta-se na reprodução das desigualdades sociais e econômicas, onde o Estado, em vez de promover uma educação emancipadora, fomenta uma estrutura educacional que atende aos interesses da classe dominante. A presença de uma configuração autocrática e a missão de modernização e industrialização impulsionada pelo Estado capitalista periférico se refletem na forma como políticas educacionais são implementadas, frequentemente priorizando a formação de mão-de-obra alinhada aos interesses do mercado.

Débora Sabina da Silva Geraldo (2023) aborda a relação entre capitalismo dependente e a concepção de infância, destacando como a história de colonização e a inserção do país nessa conjuntura mundial influenciaram na formação dessa concepção

e na criação de instituições voltadas para crianças pequenas. Para a autora, o capitalismo dependente, caracterizado pela subordinação econômica a países mais desenvolvidos, contribuiu para a importação de ideias e modelos de outros países, influenciando a forma como a infância era percebida e como as instituições para crianças eram estruturadas. Baseada nos estudos de Philippe Ariès, Geraldo (2023) demonstra que a ideia de infância surgiu principalmente durante os séculos XVII, XVIII e XIX, período marcado pela ascensão do capitalismo, da urbanização e da industrialização na Europa. Nesse contexto, a formação da concepção de infância está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do sistema capitalista, assim como à construção da família nuclear conjugal burguesa, como discutido por Ariès e Gélis. Portanto, o capitalismo dependente influenciou tanto a concepção de infância quanto a estruturação das instituições voltadas para crianças, moldando sua configuração de acordo com os interesses e as necessidades do sistema econômico vigente.

De acordo com Geraldo (2023), as percepções sobre a criança variavam de acordo com as classes sociais, mas prevalecia uma ideologia uniforme que atendia aos interesses burgueses de ocultar as diferenças sociais. Instituições de educação foram criadas para moralizar as pessoas, além de compensar as supostas carências culturais das crianças pobres. No século XX, movimentos como da Escola Nova valorizaram as necessidades infantis, porém, o dualismo escolar persistiu, com educação diferenciada com base em raça e classe social, destacando a continuidade das desigualdades no acesso à educação.

A categoria infância, dentro do contexto das políticas educacionais, reflete as complexas dinâmicas sociais, econômicas e históricas que moldam a vida das crianças em uma sociedade capitalista, marcada por desigualdades estruturais de classe, raça, gênero e território. Nesse sentido, a infância não pode ser vista como uma experiência homogênea, pois diferentes grupos de crianças vivenciam essa fase de maneira distinta, dependendo de sua posição social e econômica. A institucionalização da Educação Infantil e as políticas públicas voltadas para a infância, desde o período colonial e imperial, sempre estiveram atreladas às necessidades econômicas e políticas do Estado, reproduzindo hierarquias e exclusões que perpetuam privilégios para alguns grupos e marginalização para outros (Geraldo, 2023).

Em Nova Iguaçu, podemos destacar a dominação burguesa que perpetua desigualdades econômicas, sociais e políticas, e uma centralização do poder que marginaliza setores populares.

Segundo Amaral (2023), a reconstrução histórica da luta por creches em Nova Iguaçu, que remonta ao período da ditadura civil-militar e se estende até a distensão do regime, revela a complexidade das conquistas nesse campo. A industrialização e urbanização brasileiras, desenvolvidas de forma truncada sob o capitalismo dependente, alteraram a estrutura familiar e os cuidados com as crianças pequenas, forçando muitas mães a trabalharem fora de casa para a subsistência familiar. Esse processo não apenas intensificou as desigualdades sociais, mas também limitou o acesso das massas populares aos direitos sociais, mesmo no contexto da democracia burguesa. Para a autora, as obras de Florestan Fernandes nos ajudam a compreender essas contradições na organização econômica, política e social do país e do município de Nova Iguaçu, onde a miséria, o desemprego e a violência que afetam as classes trabalhadoras contrastam com a riqueza das classes dominantes.

No contexto do capitalismo dependente, como discutido por Florestan Fernandes, Nova Iguaçu exemplifica um modelo de dominação burguesa que perpetua padrões pré-capitalistas de desigualdade econômica, social e política. A centralização do poder e a modernização do Estado não visam a integração nacional das classes, mas a manutenção de uma estrutura de poder que exclui os setores marginalizados. Este cenário é agravado pela falta de investimentos públicos que garantam condições mínimas de vida para os trabalhadores, contrastando com o impulso industrial financiado por verbas públicas. A administração pública local, influenciada por frações da classe dominante e alinhada a interesses privados, não conseguiu promover mudanças estruturais significativas na educação. As orientações pedagógicas seguiam diretrizes internacionais, limitando a autonomia e a liberdade de pensamento. Movimentos sociais e a igreja católica, durante o bispado de Dom Adriano Hipólito, emergiram como forças de oposição na década de 1980, reivindicando melhorias na educação e saneamento. Apesar das mobilizações resultarem na construção de creches e escolas, as políticas públicas educacionais permaneceram condicionadas aos interesses do grande capital, perpetuando uma educação que forma mão de obra super explorada e alienada (Lobo, 2019).

1.3 Educação Infantil, currículo e conhecimento à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Denomina-se pedagogia histórico-crítica (PHC), “o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2013, p. 79). Uma “teoria educacional crítica de caráter dialético, articuladora da relação entre educação e suas determinações sociais, tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora” (Lombardi, 2018, p.66). Tem como pressuposto, “o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2013a, p. 76). A PHC “é uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista” (Saviani, 2012, p. 7).

Segundo Saviani (2013a), a pedagogia histórica-crítica é uma abordagem educacional que surgiu no final da década de 1970, em um contexto de análises críticas da educação que surgiram durante a ditadura militar no Brasil. Esse período, conhecido como "milagre econômico", foi caracterizado por um regime autoritário que impôs repressão política e censura em diversas esferas da sociedade. No entanto, com o fim do milagre econômico¹ e a pressão dos movimentos sociais e populares, a década de 1980 marcou um momento de ebulição e abertura política no país. Foi nesse cenário que a pedagogia histórica-crítica ganhou força.

A abordagem da pedagogia histórica-crítica busca uma compreensão da realidade social, política e econômica, considerando a história como elemento central para a análise e transformação da educação. Ela propõe uma reflexão sobre a relação entre educação e sociedade, buscando compreender as estruturas de poder, as desigualdades sociais e as contradições presentes na educação. Essa abordagem pedagógica busca formar para emancipação humana.

Desse modo, é uma abordagem pedagógica que enfatiza a importância do ensino de conteúdos historicamente situados, relacionados às lutas sociais, aos processos de resistência e às conquistas dos movimentos populares. A pedagogia histórica-crítica nasceu em um período de repressão política e ganhou destaque durante a abertura política e a emergência de movimentos sociais, buscando oferecer uma educação que promova o saber sistematizado e a transformação social.

Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das

¹O período compreendido entre 1968 e 1973 ficou conhecido como "milagre" econômico brasileiro, em função das taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB).

desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (Saviani, 2013a, p. 101).

No campo educacional, houve disputas e debates em torno de teorias educacionais que se contrapunham à hegemônica. Dentre as entidades que surgiram para discutir essas questões, destacam-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Essas entidades proporcionaram espaços de reflexão e diálogo para pesquisadores, estudiosos e educadores interessados em teorias educacionais críticas e alternativas. Foi nesse contexto que, em 1984, Demerval Saviani propôs a nomenclatura "pedagogia histórico-crítica" como uma alternativa à orientação pedagógica oficial.

A visão de uma educação comprometida com a formação crítica das crianças nos convida a refletir sobre as práticas pedagógicas e a busca por uma educação igualitária e emancipatória desde os primeiros anos de vida. Assim, após o estudo dos temas do capitalismo, das classes sociais e do Estado, sob uma perspectiva marxista para analisar as políticas públicas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, relacionando com UNICEF e UNESCO, temos como referência teórica e pedagógica a formação alicerçada nos princípios de uma educação que tenha como base a socialização do saber, contribua com a consciência de classe e a transformação social. A seguir, exploramos alguns fundamentos deste referencial teórico na Educação Infantil.

Entendemos que para pensar nos fundamentos e concepções para políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu, é determinante trazer a discussão sobre Educação Infantil, currículo e conhecimento à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta abordagem pedagógica oferece uma perspectiva crítica sobre o processo educacional, enfatizando a relação entre educação, sociedade e transformação social.

Na pedagogia histórico-crítica, o currículo é entendido como o conjunto de atividades essenciais realizadas pela escola, destacando a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado como seu principal objetivo.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no

espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2013a, p. 17).

Nesse sentido, o currículo é visto como a organização das atividades nucleares da escola, distribuídas ao longo do tempo e espaço escolares, com o propósito de garantir que os esforços dos estudantes sejam bem-sucedidos. Assim, o currículo é concebido como a escola em funcionamento, desempenhando sua função educativa de forma que possibilite a socialização do saber. A pedagogia histórico-crítica enfatiza a necessidade de uma organização que disponha adequadamente o tempo, os recursos e os profissionais necessários para alcançar os objetivos educacionais.

Na abordagem histórico-crítica, o conhecimento é concebido como um produto da prática social, construído e reconstruído ao longo da história da humanidade. Portanto, as políticas de Educação Infantil devem valorizar e incorporar os saberes das crianças, suas experiências culturais e sociais, bem como promover uma relação crítica com o conhecimento produzido pela sociedade. Isso implica em práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico desde a primeira infância.

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica que se posiciona de forma crítica em relação ao sistema educacional existente, buscando uma abordagem que vá além da simples reprodução de conhecimentos e estruturas sociais. Ela se baseia na ideia de que a educação deve proporcionar condições para que os estudantes compreendam a realidade em que vivem, identifiquem as contradições sociais e sejam agentes de transformação. Ao adotar a nomenclatura pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013) buscou destacar a importância da dimensão histórica na análise e na prática educativa, reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar os contextos históricos, as lutas sociais e as transformações que ocorreram ao longo do tempo. Portanto, a pedagogia histórico-crítica surge como uma alternativa crítica às abordagens pedagógicas dominantes, propondo uma prática educativa que promova a consciência crítica, a transformação social e a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Para Saviani (2013, p. 64) “as objeções levantadas contra a pedagogia histórico-crítica costumam assumir a forma de falsas dicotomias”. Vejamos uma delas:

A terceira dicotomia, saber versus consciência, sustenta que a pedagogia histórico-crítica estaria dando mais importância à aquisição do saber que da consciência crítica. Ora, tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a

consciência à margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber (Saviani, 2013, p. 67 e 68).

Assim, tendo a premissa de que a humanidade se desenvolve historicamente, isto é, os conhecimentos são passados de geração em geração, a educação sistematizada, segundo o autor, deve instrumentalizar as novas gerações com os conteúdos clássicos, de maneira que elas se tornem “agentes ativas no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Saviani, 2013a, p. 121).

Nessa direção, o professor assume uma posição central nesse processo de mediação com os conteúdos filosóficos, científicos e artísticos, tendo como ponto de partida e chegada à prática social, pois é o responsável por conduzir a assimilação por parte dos estudantes. “Professor, de um lado, e os estudantes, de outro encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (Saviani, 2008, p. 56).

Os conteúdos escolares, nessa concepção, são primordiais, pois permitem que a educação seja trabalhada no concreto, havendo assim uma articulação entre conteúdos e formas. Saviani chama a atenção para a necessidade de articulação das disciplinas numa visão de totalidade. Faz-se necessário “superar a divisão do trabalho e priorizar a produção coletiva, o conhecimento produzido coletivamente, num processo de apropriação coletiva dos meios de produção” (Saviani, 2013b, p. 123). A articulação entre conteúdos e formas, defendida por Saviani, está intrinsecamente relacionada à concepção do trabalho como princípio educativo, que conecta a produção de conhecimento ao processo de transformação da realidade.

Nesse sentido, segundo Saviani (2013b; 2007), o trabalho material refere-se às atividades produtivas relacionadas à transformação da natureza, à produção de bens materiais e à satisfação das necessidades materiais da sociedade. Essas atividades estão ligadas ao uso de ferramentas, máquinas e à aplicação da força física para a realização das tarefas. Por outro lado, o trabalho não material é entendido como as atividades que envolvem a criação, a manipulação e a transmissão de conhecimentos, ideias, informações e valores. Essas atividades são relacionadas à educação, à cultura, à comunicação, à pesquisa, à arte, entre outras formas de trabalho que não têm como resultado imediato a produção de bens materiais. A partir dessa ideia, a educação é vista

como um trabalho não material, pois envolve a transmissão e a produção de conhecimentos, contribuindo para o avanço da sociedade como um conjunto da produção humana. “A compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 2013b, p.11). E assim, o autor apresenta a natureza da educação na modalidade do trabalho não material e a especificidade da educação está incluída na constituição da segunda natureza, onde, a educação, relacionada ao seu propósito e sua função na formação integral do indivíduo, vai além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, buscando promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social e ética. Essa concepção encontra eco na visão de infância apresentada pelo autor, que reconhece essa etapa da vida como um período essencial e singular do desenvolvimento humano.

Na perspectiva de Saviani (2012), a infância é entendida como uma fase específica do desenvolvimento humano, marcada por características peculiares e necessidades próprias. E a educação é um processo essencialmente humano, intrinsecamente ligado à construção e à formação do sujeito. Diferente dos instintos presentes em outras espécies, o ser humano necessita de mediações para desenvolver suas potencialidades e compreender o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a educação se apresenta como o caminho pelo qual o homem aprende a produzir sua existência, tornando-se capaz de interagir com a realidade e transformá-la. Essa ideia é reforçada pelo autor, ao afirmar que:

o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2012, p. 3).

No encaminhamento da Pedagogia histórico-crítica, na questão da educação das crianças, Saviani (2012) argumenta que a infância não pode ser desvinculada do contexto histórico, social e político em que está inserida. A PHC busca analisar as contradições e desafios que afetam a infância, como a desigualdade social, a violência, a exclusão e a alienação. Aos que se dedicam à educação da infância, Saviani (2012) orienta que:

Cabe, portanto, educá-las para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam

empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (Saviani, 2012, p. 18-19).

Desse modo, a PHC implica em uma prática pedagógica que considere a prática social como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Saviani (2013a; 2016c), na PHC, existem conceitos como aluno empírico e aluno concreto que são relevantes para entender a relação entre teoria e prática na educação. O termo "aluno empírico" é usado por Saviani para se referir ao estudante como ele é observado empiricamente, ou seja, como ele se apresenta na prática educativa. O aluno empírico é resultado de um contexto social, cultural e econômico específico, influenciado por fatores como a família, a comunidade e a sociedade em geral. É o aluno empírico em sua individualidade, com suas características pessoais, habilidades, interesses e limitações. Já o termo "aluno concreto" busca ultrapassar a mera observação empírica do aluno. É um aluno construído teoricamente a partir de uma compreensão mais ampla da realidade educacional.

A diferença entre aluno empírico e aluno concreto reside, portanto, na perspectiva de análise. O aluno empírico é o estudante observado no contexto da aparência. O aluno concreto é um conceito que ajuda a compreender a realidade educacional em sua complexidade, permitindo uma análise mais ampla das relações entre teoria e prática na educação. Sobre o aluno empírico, “enquanto síntese de relações sociais – é da maior importância passar da visão de senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdos elaborados”(Saviani, 2016c).

Saviani (2013a, 2016c) defende que a prática pedagógica deve levar em consideração tanto o aluno empírico quanto o aluno concreto.

Daí a importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não

ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (Saviani, 2013a, p. 121-122).

A pedagogia histórico-crítica propõe uma prática pedagógica que articula teoria e prática:

Com efeito, práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente (Saviani, 2017, p. 10).

Nesse contexto, é preciso questionar as dinâmicas metodológicas com que a escola trabalha o currículo, pois, dada a sua centralidade do mundo do conhecimento, por vezes o trabalho escolar não é entendido como um trabalho que correlaciona dialeticamente o saber teórico dos livros com a prática e cotidiano dessas crianças.

Assim, para a PHC, a Educação Infantil deve promover o pensamento crítico, a capacidade de análise e a busca por alternativas transformadoras. O ensino não precisa ser informativo, mas sim formativo, estimulando o questionamento das estruturas sociais. Podemos perceber a importância de uma abordagem a partir da prática social, que leve em consideração a realidade social, econômica e cultural das crianças.

Neste contexto, o conhecimento tem um papel fundamental na PHC, pois é um processo crítico, que envolve questionamento, análise e transformação da realidade. Saviani (2017, p. 718) assinala que a definição de conhecimento é:

[...] produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz (Saviani, 2017, p. 718).

A pedagogia histórico-crítica oferece uma base teórica sólida para analisar fundamentos e concepções para políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu porque: 1) parte da compreensão de que a educação é uma prática social inserida em um contexto histórico, econômico e social específico; 2) propõe uma análise crítica da ideologia presente na educação, buscando desmistificar o discurso educacional hegemônico; 3) adota uma concepção dialética do conhecimento, entendendo-o como um processo histórico e socialmente construído; 4) enfatiza a importância do trabalho na

formação humana e defende uma práxis educativa comprometida com a transformação social e 5) tem como objetivo principal a emancipação e a humanização dos sujeitos, buscando desenvolver uma consciência crítica e uma atitude transformadora, por meio da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

2 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO E DO UNICEF PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PAÍSES DE CAPITALISMO DEPENDENTE

Este capítulo tem como objetivo compreender as orientações da UNESCO e do UNICEF para a Educação Infantil e as suas implicações na política educacional brasileira. Para isso, sistematizamos um histórico sobre as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil a partir de 1988, analisamos um estudo denominado: “*A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*” e um relatório chamado “*Um Mundo Pronto para Aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade*”. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico para embasar a discussão apresentada.

Ao longo dos anos, a Organização das Nações Unidas (ONU) vem realizando várias reuniões, conferências e estabelecendo regras relacionadas à Educação Infantil. Essas ações apresentam como objetivos a discussão e a promoção de políticas e estratégias voltadas para o acesso das crianças pequenas à creche e à pré-escola. No Brasil, organismos internacionais, como a UNESCO e UNICEF, têm desempenhado um papel significativo na formulação de políticas e diretrizes para a Educação Infantil articuladas aos governos. Esses organismos dizem, dentre outras afirmações, incentivar a implementação de práticas educacionais inclusivas, a formação de professores qualificados e a promoção de um ambiente adequado para as crianças.

Os organismos internacionais são um conjunto de organizações que fornecem suporte, formulam, reformulam e disseminam orientações de política na área específica da educação (Pronko, 2014). Seus objetivos estão alinhados com objetivos de grandes corporações, facilitando a exploração dos recursos naturais e da força de trabalho nos países mais vulneráveis. Estes organismos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), impõem políticas neoliberais que favorecem a privatização, a desregulação e a austeridade, perpetuando as desigualdades econômicas.

Destacamos a importância de compreender a evolução histórica das relações sociais e econômicas para entender os desafios, dinâmicas atuais e futuras do Brasil como uma nação dependente e subdesenvolvida dentro do sistema capitalista global.

Ademais, organismos multilaterais como o Banco Mundial, BID e OCDE têm atuado na disseminação de políticas educacionais alinhadas aos interesses do capital. Conferências e acordos internacionais, como a Educação para Todos, têm induzido os países a adotarem estratégias de alívio da pobreza e de adaptação da educação aos ditames da globalização (Borghi, Adrião e Garcia, 2011).

No ano de 1964, tiveram início as relações entre o Brasil e a UNESCO, conforme destacado na página oficial do UNICEF Brasil. Nesta página, é ressaltado que o Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância e o Brasil, firmado em 1966, desempenhou um papel fundamental, servindo como alicerce para diversas outras propostas assumidas pelo país.

Embora o primeiro escritório oficial da UNESCO no Brasil tenha sido estabelecido em 1972, a colaboração entre as partes adquiriu maior intensidade a partir da década de 1990, especialmente após o Brasil assumir o compromisso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. E que esse comprometimento marcou um período de fortalecimento das relações bilaterais, impulsionando a cooperação entre o Brasil e a UNESCO em prol da educação e do desenvolvimento. A partir de 1993, com base no Acordo Geral de 1981, a UNESCO e o MEC elaboraram o primeiro plano de trabalho, concentrado em apoiar o governo na formulação do Plano Decenal de Educação para Todos. A partir de meados da década de 1990, a UNESCO no Brasil intensificou suas atividades em todo o país, aplicando sua experiência técnica em projetos e iniciativas nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Esses marcos impulsionaram a cooperação bilateral, evidenciando o comprometimento do Brasil com as metas e objetivos educacionais estabelecidos internacionalmente (Scalco, 2020; Castro, 2021).

A página do UNICEF na internet fornece uma síntese informativa sobre a sua criação e a evolução ao longo dos anos. É destacado o contexto histórico no qual o UNICEF foi fundado, após a Segunda Guerra Mundial, com o propósito inicial de fornecer assistência emergencial a crianças em áreas devastadas pela guerra na Europa, Oriente Médio e China. No dia 6 de outubro de 1953, o organismo se tornou um órgão permanente do sistema das Nações Unidas. Essa mudança solidificou a posição do UNICEF como uma instituição permanente dentro da estrutura global da ONU e

ampliou seu mandato de assistência emergencial para crianças, para incluir adolescentes em todo o mundo, segundo a página.

A proteção dos direitos da criança estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança são princípios que refletem na legislação brasileira, especialmente na Constituição de 1988. Ao comparar os dispositivos da declaração com os artigos pertinentes da Constituição Federal de 1988, podemos entender de que maneira o Brasil vem atendendo aos padrões de proteção à infância determinados por organismos internacionais.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, estabelece princípios para proteger os direitos das crianças em todo o mundo. Ela enfatiza a não discriminação, a proteção, o interesse da criança, o direito à vida, à liberdade, à saúde e à educação. A Constituição Federal de 1988, no artigo 227, afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A tese de Davi Xavier da Silva (2021) destaca a relevância de fundamentos conceituais que influenciam os documentos brasileiros relacionados à Educação Infantil, como o direito à educação gratuita e ao lazer para crianças. Ao mencionar a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a pesquisa reconhece a articulação das orientações da ONU nessas políticas educacionais. O autor cita a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) que em seu princípio VII, enfatiza que:

A criança tem direito a receber **educação escolar**, a qual será **gratuita e obrigatória**, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de **igualdade de oportunidades** - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O **interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação**; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de **jogos e brincadeiras** os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (grifos do autor) (ONU, 1959 *apud* Silva, 2021, p. 34, grifos do autor).

Dessa forma, a análise de Davi Xavier da Silva (2021) evidencia que as políticas educacionais brasileiras, especialmente aquelas voltadas para a Educação Infantil, estão profundamente imbricadas com os princípios da Declaração Universal dos Direitos da

Criança (1959). Percebemos na citação acima que modelos de educação e escola defendidos pela UNESCO e UNICEF são os que historicamente veem sendo determinados pelas relações sociais no capitalismo. Segundo Colemarx:

Tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO, disponibilizam lista de dezenas de produtos e serviços fornecidos por fundações e grupos empresariais, concedendo destaques a alguns. Recebem destaque os serviços da Khan Academy, cujos financiadores são a Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Lemann, Fundação Valhalla, Bank of America, Google, a empresa de telefonia AT&T e a indústria farmacêutica Novartis (Colemarx, 2020, p. 9).

Em decorrência disso, é possível compreender que as políticas educacionais, embora formalmente alinhadas aos direitos da criança e aos princípios estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), também se veem permeadas pelas influências de grandes corporações. A análise de Colemarx (2020) revela como grupos empresariais, por meio de fundações e iniciativas privadas, têm papel central na definição e promoção de modelos educacionais, como exemplificado pela Khan Academy e a fundação Lemann.

Algumas empresas parceiras do UNICEF no Brasil que fazem marketing e vendem serviços para as redes nacionais e municipais de educação são: Accenture, Alpargatas, Americanas, ADM do Brasil, B3 Sociais, BRK Ambiental, Instituto BRF, Fundação Vale, Hidro, Grupo Profarma, Instituto Claro, Itaú Social, Klabin, Ministério Público do Trabalho (MPT), Nívea, Pfizer, Raia Drogasil, Roche, Sanofi, Takeda, Yara, YouTube, Fundação Lemann, Khan Academy. Colemarx (2020, p. 9) apontam que “além da Khan Academy, a Fundação Lemann também se faz presente em 20 estados brasileiros por meio de parcerias com as secretarias estaduais para o fornecimento da Plataforma Rede Escola Digital”. Destas empresas citadas, a Americanas e Raia Drogasil têm comércios no município de Nova Iguaçu e na Baixada Fluminense. O Instituto BRF, tem duas unidades no estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias e Seropédica. A Fundação Vale, no Rio de Janeiro, tem projeto em parceria com as prefeituras de Itaguaí e Mangaratiba. O Ministério Público do Trabalho tem unidades em Nova Iguaçu e Itaguaí, são alguns exemplos.

2.1 As políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil a partir de 1988

O ano de 1988 representa um marco histórico para a Educação Infantil no Brasil por causa da promulgação da Constituição Federal² daquele ano, pois estabeleceu princípios fundamentais e direitos sociais para brasileiros e brasileiras. Pela primeira vez na história, a Constituição colocou a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional público, enfatizando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. A partir desse momento, a Educação Infantil foi considerada uma etapa da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. A Constituição de 1988 estabeleceu as bases legais para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que reforçou os direitos das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade, à saúde, à proteção e à convivência familiar e comunitária. Portanto, o ano 1988 teve um impacto no curso da história da Educação Infantil no Brasil porque foi nesse ano que a legislação brasileira reconheceu oficialmente a importância da educação para as crianças, proporcionando um alicerce legal para o desenvolvimento de políticas públicas e programas educacionais no país.

Atualmente, como direito das brasileiras e dos brasileiros, a educação está presente nos principais documentos que regem os direitos no país. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças entre 0 e 5 anos de idade. Garantida na Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN n.9394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação.

Essa inclusão formal da Educação Infantil na educação básica trouxe consigo implicações importantes para as políticas públicas educacionais no país. Ela sinaliza o reconhecimento da necessidade de investir em educação desde os primeiros anos de vida. Situou que educação é direito de todos e obrigação do Estado. E que o

²A reforma da LDBEN, através da Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, contemplou a educação das crianças pequenas pela primeira vez. Nos artigos 23 e 24 do Título VI – Da educação de Grau Primário, Capítulo I – Da Educação pré-primária, são estabelecidas diretrizes para a educação pré-primária no Brasil. O Artigo 23 determina que a educação pré-primária é destinada a crianças com até sete anos e deve ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. O Artigo 24 incentiva empresas que empregam mães de crianças menores de sete anos a criar e manter instituições de educação pré-primária, seja por iniciativa própria ou em colaboração com as autoridades públicas. Segundo Saviani (2012, n.p.) “a lei apenas fazia referência às empresas que tenham como empregadas mães de menores de sete anos. E, ainda assim, não obriga a organizar e manter escolas, já que serão tão-somente estimuladas” Com a reforma do ensino primário e médio pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 foi afirmado no § 2º do artigo 19 que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). “aqui também se atribui aos sistemas de ensino o ato de velar e não de organizar e manter” (Saviani, 2012, n.p.)

atendimento da criança de 0 a 6³ anos deve ser efetivado em creches e pré-escolas. Assim, a Educação Infantil (EI) constitui-se como dever do Estado, opção da família e direito da criança:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,1988).

A inclusão do direito à Educação Infantil na Constituição Federal brasileira foi o resultado de um processo impulsionado por diversas lutas populares e movimentos sociais que reconheciam a importância fundamental desse segmento educacional. Como nos mostram Amaral (2023); Gohn (2016) e Kramer (2006). As mudanças ocorridas para as crianças brasileiras a partir da Constituição de 1988 têm muitas relevâncias que refletem não apenas as transformações jurídicas, mas também os embates sociais e políticos que permearam essa trajetória. A década de 80 marcou um período de fortalecimento e atuação dos movimentos sociais no Brasil, com a redemocratização, após anos de ditadura civil-militar, se estenderam os debates sobre os direitos das crianças. A partir de 1988, as creches tornaram-se instituições educacionais. O processo de transição da rede de creches do Ministério do Desenvolvimento Social para o Ministério da Educação consolidou o entendimento de que a creche e a pré-escola não são serviços de Assistência Social.

Dentre outros projetos, a apresentação do texto do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio reflete importantes aspectos relacionados à Educação Infantil e ao trabalho intelectual. O projeto estava imbuído de uma visão que valorizava a formação intelectual das crianças desde os primeiros anos de vida. Uma das características marcantes desse projeto é a concepção da Educação Infantil como uma fase anterior ao 1º grau, compreendendo a faixa etária dos zero aos seis anos. Esse período era visto como fundamental para o desenvolvimento harmonioso dos aspectos físicos, emocionais e intelectuais dos educandos. Destaca-se, ainda, o objetivo de proporcionar às crianças, entre os quatro e seis anos de idade, a aquisição dos hábitos psicofísicos necessários à realização do trabalho intelectual. Outro ponto relevante é a obrigatoriedade proposta para as empresas que empregavam mães de crianças menores

³A Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006 deu nova redação para a Constituição Federal de 1988, determinando a Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

de sete anos em organizar e manter estabelecimentos de educação anterior ao antigo 1º grau. Além disso, o projeto ressaltava a necessidade de supervisão e regulamentação das instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, visando assegurar a qualidade do ensino oferecido (Saviani, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), hoje, estabelece que a Educação Básica no Brasil é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atendendo, obrigatoriamente às pessoas com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos de idade.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança e é oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade. A avaliação ocorrerá mediante acompanhamento e registro sem objetivo de promoção para a etapa seguinte. Sendo os municípios responsáveis por fornecer a primeira e segunda etapa da Educação Básica, onde são garantidas, no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas de carga horária. Com atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral. Quanto ao controle de frequência, pela instituição de educação pré-escolar, é exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. A Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008 acrescentou o inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Anteriormente à Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a Educação Infantil não era obrigatória no Brasil. Embora reconhecida como um período importante para o desenvolvimento das crianças, sua oferta e participação eram facultativas. No entanto, essa lei representou um marco ao tornar obrigatória a matrícula de crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil, oferecida em pré-escolas.

Posteriormente a LDB, em 1998 houve a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e em 1999 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como marcos significativos desse período. O RCNEI é descrito como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que não são obrigatórias para os professores, enquanto as DCNEIs são estabelecidas como diretrizes mandatórias pelo Conselho Nacional de Educação, com a construção de discursos que abordam a criança como sujeito ativo, produtor de história e cultura dando ênfase ao cuidado sem abrir mão da dimensão educativa.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por exemplo, a brincadeira é um eixo que junto com as interações estruturam as práticas pedagógicas. Para Arce (2021), “o documento acaba por não definí-las claramente no decorrer de seu texto, pautando-os, por vezes, na experimentação livre da criança, deixando abertas possíveis interpretações” (Arce, 2021, p. 17) Pois:

A brincadeira, em seu estágio mais evoluído, possibilita o desenvolvimento da imaginação, tão cara aos processos criativos. Mas, para isso, suas raízes sociais devem estar bem firmes, afinal é do mundo em que vive e de sua relação com ele que a criança retira os motivos e conteúdos de sua brincadeira (Arce, 2021, p. 24).

As DCNEIs defendem um currículo centrado na criança, valorizam as experiências e interesses das crianças como ponto de partida para o processo educativo, destacam o brincar como uma atividade fundamental para o aprendizado das crianças, enfatizam a participação ativa das crianças no processo educativo, permitindo que elas escolham atividades e tenham voz na organização das atividades pedagógicas (Arce, 2021). No entanto, cabe destacar que não consideram o contexto histórico-social em que os alunos estão inseridos, buscando compreender as articulações sociais, econômicas e políticas em sua educação. Não propõem uma abordagem crítica da realidade, estimulando os alunos a questionar e compreender as estruturas sociais, econômicas e culturais que os cercam, visando à transformação social. Não enfatiza a construção de conhecimento crítico, que promova o entendimento das contradições e desigualdades sociais e encoraje os estudantes a agirem de forma consciente e engajada na sociedade. E não buscam superar a alienação dos discentes em relação ao conhecimento, aproximando-os de conteúdos significativos e contextualizados, conectando a aprendizagem com suas vidas e realidades.

Ao contrário de estabelecer objetivos, conteúdos e orientações didáticas específicas, as DCNEI concentram-se em princípios, fundamentos e procedimentos destinados a orientar políticas públicas e a elaboração de propostas pedagógicas na Educação Infantil. A organização curricular é proposta de forma flexível, permitindo estruturas em eixos, centros, campos ou módulos de experiências. Valoriza-se a criança como protagonista do processo educativo, enfatizando suas manifestações e expressões. Destaca a importância das interações e brincadeiras no cotidiano das crianças como meio de construção de conhecimento, cabendo ao professor a função de oportunizar experiências que promovam a criatividade e o surgimento do inesperado (Lazaretti,

2020). Há autores que defendem, sem críticas, as DCNEI como Vercelli, Alcantara e Barbosa (2019, p. 37) e enfatizam:

[...] as DCNEIs entendem as crianças como produtoras de cultura que transformam e são transformadas por ela. São sujeitos ativos, que têm voz e vez, capazes de resolver conflitos e questionamentos próprios de sua idade. Assim, a proposta pedagógica deve se voltar à proposição de vivências que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sem dissociar o cuidar do educar, o brincar do aprender, o fazer do pensar. Tal proposta deve ser elaborada de forma coletiva, com a participação dos profissionais da escola, da comunidade e das próprias crianças. Portanto, segundo o documento, a proposta pedagógica deve garantir condições para que a escola cumpra sua função sociopolítica e pedagógica.

Tais posicionamentos nos demonstram a complexidade do debate em torno das DCNEI, e ressaltam desafios na promoção de uma Educação Infantil crítica pensada e sistematizada a partir da prática social.

Outra política educacional que orienta a Educação Infantil no Brasil, é o Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro PNE aprovado por lei perdurou no período de 2001 até 2011 através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A cada 10 anos serão redefinidos diretrizes, objetivos, metas e estratégias de realização para garantir a conservação e desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades a partir de atuações unificadas dos poderes públicos dos diferentes campos federativos (Saviani, 2016a).

Após o PNE que vigorou de 2001 até 2010, também tivemos outro período de 2011 a 2020. Que despertou interesse nos seguintes pontos: a) redução drástica do número de metas em relação ao plano anterior; ausência de diagnóstico da situação educacional; e limitação da meta relativa aos recursos para a educação (Saviani, 2016 b, p. 327). O que desencadeou um projeto substitutivo, que culminou no plano atual, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem vigência no período entre 2014 e 2024.

O PNE (2014-2024) apresenta como sua Meta 1:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2015, p.21).

As estratégias da Meta 1, descritas neste PNE, evidenciam um compromisso com a ampliação do acesso e a garantia da qualidade na Educação Infantil, por meio de ações que integram aspectos estruturais, pedagógicos e de equidade social. Entre as medidas, destacam-se a definição de metas de expansão das redes públicas, considerando as peculiaridades locais; o monitoramento periódico da demanda por

creches; e a construção de infraestrutura adequada, com respeito às normas de acessibilidade. Prioriza a formação inicial e continuada dos profissionais da área, a articulação com núcleos de pesquisa e a promoção de propostas pedagógicas inovadoras. A busca ativa de crianças e o incentivo ao atendimento em tempo integral reforçam o compromisso de assegurar o direito à educação desde os primeiros anos, reconhecendo as especificidades de comunidades indígenas, quilombolas e rurais, bem como o atendimento às crianças com deficiência e altas habilidades.

O PNE materializa uma série de ataques à educação pública. Como nos mostra a publicação do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Colemarx, 2016), por meio dos mecanismos de financiamento da educação, o PNE permite a transferência de recursos governamentais para a iniciativa privada através de grandes programas e consolida parcerias público-privadas, através das quais a educação pública passa a ser gerenciada pela iniciativa privada, mantendo o financiamento público. Como políticas sociais que partem do Estado para resolverem demandas da sociedade, as políticas educacionais são atravessadas pelas contradições de classe e por conflitos de interesse de diversas organizações da sociedade civil e do próprio governo. Desta forma, a Educação Infantil, enquanto política pública, construída pelo interesse público, é palco de disputas de interesses de diversas organizações da sociedade civil.

Barão e Sartori (2016) analisam a Lei 13.005/2014, que aprova o PNE e destacam a diretriz do princípio da gestão democrática da educação pública e como essa diretriz se desdobra nas metas e estratégias da lei, especificamente em relação ao planejamento e à organização setorial da educação pública. Os autores apontam para a flexibilização da dicotomia público-privado no investimento em educação, destacando a inclusão de incentivos fiscais e isenções como investimento público. E ressaltam o papel preponderante da avaliação, indicando sua conexão com o financiamento e a qualidade da educação. A análise de Barão e Sartori (2016) destaca a centralidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na elaboração de indicadores e sua responsabilidade na análise dos investimentos e custos por aluno.

Para Barão e Sartori (2016), o PNE não é orientado por um diagnóstico cuidadoso dos dilemas educacionais do país. O plano se concentra no provimento de insumos conforme as opções do executivo, indicando uma possível intercessão com o capital privado. Assim, a gestão democrática é abordada como subordinada a critérios

técnicos, de mérito e desempenho, com uma visão de participação da comunidade mais centrada na fiscalização do que na discussão da realidade político-pedagógica. A autonomia dos sistemas de ensino é destacada, mas está condicionada à compatibilidade metodológica com o Sistema Nacional de Avaliação.

Na Educação Infantil, as contradições presentes no PNE se manifestam de forma marcante, especialmente quando se observa a flexibilização da dicotomia público-privado e o papel central da avaliação na definição de políticas e investimentos. Enquanto etapa inicial e essencial da educação básica, a Educação Infantil deve priorizar o interesse público e a promoção de direitos fundamentais, mas acaba sendo atravessada por disputas de classe e interesses econômicos.

Com aparato na Constituição Federal, na LDB, na DCNEI e no PNE, a BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica.

Para Lazaretti (2020) os eixos presentes na BNCC são derivados das DCNEI, e estabelecem uma continuidade entre os dois documentos normativos:

Os seis direitos de aprendizagem foram extraídos dos princípios presentes nas DCNEI (Brasil 2009), quais sejam: ético – conhecer-se e conviver; político – participar e expressar-se; estético – brincar e explorar. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017a), as aprendizagens das crianças são asseguradas por esses direitos e a organização curricular deve ser estruturada por campos de experiências que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017a, p. 40). São seis campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Lazaretti, 2020, p. 166-167).

Saviani (2020a) discute a problemática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da educação brasileira, e destaca a evolução histórica do conceito de base comum nacional, desde sua emergência nos anos 1970 até sua incorporação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. O autor questiona a necessidade da BNCC, especialmente considerando a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais, e argumenta que o atual esforço para elaborar uma nova norma está relacionado à padronização dos currículos para servir às avaliações padronizadas. A crítica de Saviani (2020) se baseia na visão de que a avaliação padronizada, inspirada em modelos estrangeiros, está distorcendo o sistema educacional brasileiro, transformando-o em um grande preparatório para exames. Em vez disso, o autor propõe uma abordagem centrada no princípio educativo do trabalho, que compreende três

significados: como determinante do modo de ser da educação em função do desenvolvimento social, como atividade que impõe exigências específicas ao processo educativo e como modalidade diferenciada de trabalho pedagógico.

Considerando as concepções pedagógicas na Educação Infantil, a pedagogia das competências está intrinsecamente ligada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pedagogia das competências enfatiza o desenvolvimento de habilidades práticas, socioemocionais e cognitivas nos alunos. Lavoura e Ramos (2020) enfatizam que a pedagogia das competências reduz os conteúdos de ensino a recursos para o desenvolvimento de competências, desvalorizando o conhecimento científico e enfatizando a dimensão psicológica em detrimento da dimensão lógica da educação. Sob essa perspectiva, a BNCC é um instrumento de reprodução ideológica, que objetiva moldar as mentes das novas gerações de acordo com as necessidades do sistema capitalista.

A interseção entre as concepções pedagógicas presentes na Educação Infantil revela uma complexa trama entre a pedagogia das competências, tal como delineada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as ideias construtivistas que se entrelaçam com o escolanovismo (Duarte, 2001).

No livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” Saviani (2019) examina a interseção entre o construtivismo, notadamente vinculado à obra de Piaget, e o escolanovismo, e ressalta as afinidades entre essas abordagens pedagógicas. Segundo o autor, Piaget emerge como uma figura central na fundamentação científica do lema pedagógico "aprender a aprender". A teoria piagetiana é explorada à luz de sua origem biológica e sua evolução a partir de um "kantismo evolutivo", concebendo a inteligência como um mecanismo operatório fundamentado na ação e estabelecendo uma distinção entre inteligência sensório-motora e conceitual.

Sobre as metamorfoses do construtivismo ao longo do tempo, especialmente em sua aplicação educacional e sob a articulação de pensadores como César Coll, o construtivismo é reinterpretado e assume a forma de neoconstrutivismo. Essa transição é vinculada a uma retórica reformista que se alinha com a visão pós-moderna. Explorando a relação entre o neoconstrutivismo e a "pedagogia das competências", percebemos a evolução dessa abordagem desde suas raízes no behaviorismo até sua integração no contexto neoconstrutivista. A "pedagogia das competências" é delineada como uma estratégia destinada a cultivar comportamentos flexíveis para a adaptação em uma sociedade dinâmica, enfatizando a responsabilidade individual em um cenário

permeado pela "mão invisível do mercado". Nesse contexto, a busca pela verdade é eclipsada, e as competências são assimiladas como mecanismos adaptativos do comportamento humano (Saviani, 2019).

2.2 As produções que articulam organismos internacionais e Educação Infantil: levantamento bibliográfico

Com o objetivo de conhecer os trabalhos acadêmicos produzidos sobre Educação Infantil e organismos internacionais, foi desenvolvido levantamento bibliográfico em artigos científicos, teses e dissertações no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BDTD-UERJ). Embora as pesquisas encontradas na biblioteca da UERJ estejam na página da CAPES, quando digitamos as palavras-chave, elas não foram disponibilizadas. Então, descrevemos aqui as pesquisas encontradas nas duas plataformas.

As dissertações e teses defendidas, com a base de informações vinda do campo e da cidade, em diversas áreas do Brasil, e, uma delas sobre a América Latina, analisam as contradições nas/das concepções de formação humana que orientam as políticas de Educação Infantil mencionadas durante o período compreendido entre os anos 1990 e 2016, bem como, ressaltam as transformações do Estado capitalista e das suas relações com a sociedade civil.

Devido ao número pequeno de resultados na pesquisa que se enquadraram no perfil das buscas realizadas, decidimos por considerar todas as teses e dissertações, defendidas entre 2008 e 2018 disponíveis nas duas plataformas. Não tivemos acesso à algumas teses e dissertações por serem pesquisas anteriores à plataforma Sucupira e não as encontramos em páginas de busca, outras pesquisas não possuíam divulgação autorizada ou não apresentavam vínculos com nosso tema como por exemplo, na área da saúde, meio ambiente, anos iniciais do ensino fundamental, e Educação Infantil, mas não relacionada aos organismos internacionais.

Na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foram feitas buscas no Centro de Educação e Humanidades. Começamos com o termo mais amplo: Educação Infantil, na qual foram apresentadas 4.354 pesquisas entre teses e dissertações. Para refinar o resultado de busca utilizamos a

palavra-chave “organismos internacionais” em resumos ou abstract; obtivemos como resultado 89 documentos entre teses e dissertações. Após análise dos materiais, três teses foram selecionadas:

Quadro 1: Pesquisas selecionadas na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Título	Autor	Ano	Objetivo
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	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.
Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)	Márcia de Oliveira Gomes Gil	2018	Contribuir para a análise das Políticas Públicas de Educação Infantil, desenvolvidas no município do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2016.
Políticas Públicas de Educação Infantil: Creches municipais da cidade de Manaus	Silva, David Xavier da	2021	Investigar a Política Pública de Educação Infantil (PPEI) na rede municipal de educação em Manaus (AM)

Fonte: a autora, 2024

Na página eletrônica de teses e dissertações da CAPES, utilizamos as palavras-chave: “Educação Infantil” “organismos internacionais” onde foram apresentados 1574 trabalhos. As pesquisas apresentadas na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro não foram encontradas na página da CAPES com as palavras-chave mencionadas. Mas, a partir dos títulos dos documentos é possível filtrá-los no site da CAPES. Aprimoramos a busca com os seguintes filtros: grande área de conhecimento: ciências humanas; Área de conhecimento: educação; Área de avaliação: educação; Área de concentração: educação - educação escolar - educação e sociedade - educação brasileira; Nome no programa: educação. Obtivemos como resultado, 1574 resultados entre 392 teses e 1182 dissertações, distribuídas em 79 páginas. Dentre elas, as que apresentaram vínculo com a Educação Infantil foram as relacionadas a seguir:

Quadro 2: Pesquisas selecionadas na página da CAPES

Título	Autor	Ano	Objetivo	Instituição
Os organismos internacionais e as políticas para a Educação Infantil no Brasil	Rosânia Campos	2008	Analisar as relações entre a política nacional de Educação Infantil e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na América Latina.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Educação Infantil do campo e as políticas internacionais: novas lutas, tendências e contradições	Francielle De Camargo Ghellere	2014	Analisar a Educação Infantil do Campo, com foco na concepção de Educação Infantil do MST, confrontando-a com as políticas da UNESCO e do UNICEF	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Práticas do UNICEF e governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica da Educação Infantil brasileira de 1996 a 2012	Joyce Danielle Lima Fonseca	2014	Historizar a infância e políticas para Educação Infantil a partir de uma análise das práticas do UNICEF, e de outras instâncias da sociedade, que se empenharam em realizar uma objetivação da infância e Educação Infantil	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO	Suzana Pinguello Morgado	2016	Analisar as políticas de Educação e Cuidado da Primeira infância – ECPI, promovidas pela UNESCO, aos países signatários da ONU, com o intuito de compreender sua articulação nas políticas e programas educacionais, desenvolvidos pelo MEC para as crianças da primeira infância brasileira.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro	Christine Garrido Marquez	2016	Investigar as proposições de políticas multissetoriais e integradas de Desenvolvimento da Primeira Infância do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, os quais envolvem ações interligadas no campo da educação, saúde, nutrição, proteção social (proteção à criança e assistência social) e de saneamento básico, a fim de compreender como este	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

			processo tem se configurado no Brasil, a partir dos anos de 1990.	
Atores e autores de políticas para a Educação Infantil de zero a três anos no Brasil: transformação do estado e das suas relações com a sociedade civil (2000-2015)	Camila Maria Bortot	2018	Analisar as mudanças nas configurações da construção de políticas sociais, de corte educacional para a faixa etária de zero a três anos, no Brasil entre 2000 e 2015.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Fonte: a autora, 2024

Todas as teses e dissertações encontradas apresentam revisões documentais, teóricas históricas e conceituais de grande relevância, as quais serviram para organizar o campo de pesquisa na abordagem proposta nesse trabalho.

No ano de 2014, Francielle de Camargo Ghellere em sua dissertação intitulada: “Educação Infantil do campo e as políticas internacionais: novas lutas, tendências e contradições” analisou “a Educação Infantil do Campo, com foco na concepção de Educação Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e estabeleceu uma comparação entre as políticas da UNESCO e do UNICEF” (Ghellere, 2014). Depois de dedicada análise bibliográfica, a autora definiu que:

Os organismos internacionais são instâncias que criam, conduzem, determinam e veiculam processos de globalização. Desse modo, essas organizações são analisadas como entidades supranacionais, ou seja, são agências que expressam um poder superior aos Estados nacionais. Dessa maneira, verifica-se que tais instituições estabelecem acordos entre Estados, cuja atuação contribui fortemente para a condução das políticas educacionais (Ghellere, 2014, p. 83).

A partir da categoria Educação Infantil do Campo, Ghellere (2014) traz visibilidade à Educação do Campo e a Educação Infantil através de estudiosos do tema como Arroyo, Caldart, e Camini para explicar a origem dos organismos internacionais e as finalidades destes na manutenção da desigualdade social e do desemprego estrutural.

É entendendo a Educação Infantil do Campo como uma categoria em construção, de acordo com a legislação vigente, que Ghellere (2014) enfatiza que “as maiores inviabilidades de acesso ao sistema educacional de ensino estão entre crianças moradoras de territórios rurais” (Ghellere, 2014, p. 140), pois há prioridade para a população urbana. A autora aborda que a ideologia do mercado internacional chegou no campo como forma de Educação. As políticas educacionais defendem a formação

técnica dos trabalhadores e o processo de mecanização no campo interfere na vida da população rural, substituindo o homem pela máquina.

Assim, a pesquisa de Ghellere (2014) nos revela que o processo de proletarianização rural também provoca êxodo rural, quando pequenos produtores não conseguem concorrer com a produção mecanizada, que expressam a hegemonia e os interesses do capital, buscam melhores condições de vida nos centros urbanos. Em contrapartida, há movimentos que lutam por seus direitos, resistindo contra a exploração do capital sobre o trabalho, como o MST.

Frente às lutas de classe e suas especificidades em diferentes formações sociais, os organismos internacionais e, neste caso, a UNESCO e a UNICEF, desenvolvem programas, fomentam políticas públicas e produzem discursos para justificar as reformas e ajustes nos sistemas educacionais, e seu grau de articulação e intervenção “vai depender do nível de envolvimento que o Estado nacional tem com esses organismos”. (Ghellere, 2014, p. 22). Desse modo, as políticas públicas não chegam por via direta dos Estados, mas de programas apontados por organismos internacionais que direcionam suas ações para um determinado grupo da população, onde:

Os Organismos Internacionais fomentam essa realidade quando recomendam e institucionalizam programas de atendimento à infância pobre. A participação do UNICEF e da UNESCO nos países em desenvolvimento são estratégias para implantação de política social. Sua efetivação e estratégia de atuar junto aos governos nacionais não determina o acesso de todas as crianças brasileiras ao sistema educacional. Isso porque se prioriza um determinado grupo. Essa realidade pode ser analisada nos documentos citados na pesquisa, ou seja, elege-se uma determinada população, nesse caso, crianças da zona urbana (Ghellere, 2014, p. 140).

Como destacado por Ghellere (2014), a análise do capitalismo dependente revela a articulação de padrões de dominação externa sobre os Estados nacionais, os quais são frequentemente conduzidos por interesses econômicos e políticos das potências dominantes. Nesse contexto, organismos internacionais como a UNESCO e a UNICEF desempenham um papel significativo na formulação e implementação de políticas públicas, particularmente na educação, em países em desenvolvimento. A ênfase em programas de atendimento à infância pobre pode ser vista como uma estratégia para mitigar as consequências do capitalismo dependente, ao mesmo tempo em que não aborda suas causas estruturais. Esses programas priorizam grupos específicos da população, muitas vezes negligenciando outras camadas sociais igualmente necessitadas. Portanto, a articulação entre o capitalismo dependente e, sua classe dominante com os organismos internacionais na formulação de políticas públicas revela

um padrão de dominação externa vinculado com a dominação interna, ou seja, há uma opção interna que assume essas formulações no campo educacional e, assim, contribuem com o aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que se concentra em medidas paliativas que não abordam as raízes dos dilemas da educação em geral e da Educação Infantil, em específico.

Ademais, os estudos realizados por Ghellere (2014) contribuem com a nossa pesquisa nos direcionando à reflexão sobre a formulação de políticas públicas como garantia de exploração das gerações futuras desde a Educação Infantil no Brasil seja ela no campo ou na cidade.

A Tese Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO, de Suzana Pinguello Morgado (2016), tem como objetivo:

[...] analisar as políticas de Educação e Cuidado da Primeira infância (ECPI), promovidas pela UNESCO, aos países signatários da ONU, com o intuito de compreender sua articulação nas políticas e programas educacionais, desenvolvidos pelo MEC para as crianças da primeira infância brasileira (Morgado, 2016, n.p.)

Morgado (2016) analisa os documentos dos organismos internacionais a partir da compreensão das categorias de análises contradição, hegemonia, reprodução, mediação, totalidade e trabalho, como base para o entendimento do método. Para o desenvolvimento da tese, inicialmente a autora explora o contexto histórico e as relações entre o Brasil e a UNESCO com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas na sociedade brasileira a partir do ideário neoliberal com a Reforma do Estado na década de 1990.

A fim de compreender a consolidação do atendimento educacional para a infância brasileira, Morgado (2016) faz uma discussão sobre o surgimento das organizações internacionais e seu papel na reorganização do capitalismo mundial e suas implicações na maneira como o Estado operava e conduzia as políticas sociais. Tratados, consensos e programas de governos foram assinados, criando uma nova concepção do Estado brasileiro e reformando suas políticas sociais, por meio de ações dos organismos internacionais. Na Tese, Morgado (2016) explora como essa configuração econômica influenciou a condução de políticas sociais, com ênfase na consolidação da ação pública para a infância no Brasil e analisa também a posição dos governos brasileiros em relação às propostas dos organismos internacionais, como a UNESCO, e como isso impulsionou o desenvolvimento de políticas e programas para

crianças de zero a cinco anos. A autora toma como ponto de partida a hipótese de que, “embora as considerações de ECPI contemplem o campo educacional na teoria, quando olhamos para o caminho político de efetivação das propostas, estas se aproximam das práticas de cuidado vinculadas ao assistencialismo” (Morgado, p. 17). E conclui que “não existe proposta educacional para o desenvolvimento infantil para as crianças da primeira infância” (Morgado, p.184), mas sim ações que visam garantir a sobrevivência delas, especialmente para aquelas que estão institucionalizadas.

A Tese de Morgado (2016) nos traz relevantes contribuições sobre as políticas públicas destinadas às crianças pequenas e é importante para a compreensão das ações adotadas pelos organismos internacionais direcionadas para a primeira infância, como campanhas de nutrição, imunização e conscientização das famílias.

A Tese de Christine Garrido Marquez (2016), intitulada “As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro”, investiga as proposições de políticas multissetoriais e integradas de desenvolvimento da Primeira Infância do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Marquez (2016) define que, com relação às Organizações Internacionais, a Organização das Nações Unidas (ONU), criada no período entre duas guerras mundiais, “é uma Organização Internacional universal, que visa garantir a manutenção do sistema interestatal e o controle das atividades dos Estados” (Marquez, 2016, p.20). Com base nos estudos de Celso Mello e Hee MoonJo, nos revela que as Organizações Internacionais não são definidas por uma norma internacional. Elas são compreendidas “como organizações intergovernamentais, como pessoas internacionais – tais quais os Estados –, constituídas e limitadas por tratados constitutivos, com jurisdições funcionais, diferindo dos Estados porque estes possuem jurisdições amplas” (Marquez, 2016, p. 20).

Marquez (2016) define que:

Na organização estrutural da ONU, o Grupo do Banco Mundial é uma Organização Internacional composta de cinco organismos – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Eles desempenham funções diferentes que se complementam entre si, alinhadas com os objetivos de “erradicar a pobreza extrema e impulsionar a prosperidade compartilhada de forma sustentável” (Banco Mundial 2015, p. 12), enquanto o BIRD e a AID juntos constituem o Banco Mundial (Marquez, 2016, p. 21-22).

Marquez (2016) nos traz outros pontos de entrada estratégicos de investimento do Banco Mundial, que são analisados e classificados em quatro linhas, baseadas em: 1) programas focando a prontidão escolar; 2) programas domiciliares focados na mudança de comportamento em relação à saúde, à nutrição e aos cuidados parentais; 3) campanhas que visam a melhora na comunicação destinadas a família com crianças pequenas; e, 4) mudança de forma dependente na renda para famílias com crianças pequenas.

Marquez (2016) chama atenção para o fato de que

Nesta direção, o Banco vem ao longo dos seus setenta anos de atuação prescrevendo para os países em desenvolvimento, particularmente o Brasil, a adesão às macropolíticas deliberadas, desregulação e abertura para o capital transnacional, estabilidade econômica, segurança, um Estado forte e máximo para o capital, um Estado mínimo para os trabalhadores, especialmente para as políticas sociais (Marquez, 2016, p. 269).

A tese de Marquez (2016) contribui para a nossa pesquisa nos orientando que o Banco Mundial, com o discurso de proporcionar oportunidade e desenvolvimento para as crianças entre zero e seis anos de idades, tem articulação direta nas propostas de uma agenda educacional para os países periféricos, que estão articulados com os setores do empresariado para se tornarem agentes do avanço expressivo do apoio do Estado para empresas privadas. Tais ações incentivam o desemprego e a empregabilidade através da adoção de programas e políticas multisetoriais e integrados dirigidos à primeira infância. O conceito de capitalismo dependente mostra como na educação, sob o imperialismo total, há uma opção, atualmente articulada aos empresários, do poder público seguir a agenda internacional.

Flavia de Figueiredo de Lamare (2016) traz como título de sua tese “Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010”. A autora tem como objetivo “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” (Lamare, 2016, p.20).

Baseada nos estudos de Rocha e Duarte, Lamare (2016) nos diz que a Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil “apresenta uma concepção de formação humana para a infância fora das relações sociais mais amplas” (Lamare, 2016, p. 21). Uma definição que, ignora a importância da relação da criança com o conhecimento historicamente produzido, pois “acredita-se que esta etapa da educação deve permitir

que as crianças se socializem, brinquem espontaneamente e vivam cercadas de alegria e prazer (nas instituições), como se fossem alheias à sociedade (Lamare, 2016, p. 21). E a escola pública, estatal ou não, transforma-se “em espaço de (con)formação social, do aprender a aprender em prol da manutenção do sistema capitalista” (Lamare, 2016, p. 21). Dentro desta perspectiva, a autora define que

Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil é baseada na abordagem educacional das escolas da região Reggio Emilia 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 (Lamare, 2016, p. 103).

Estendendo a compreensão da política educacional direcionada à infância, Lamare (2016) destaca que “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.

Ainda segundo Lamare (2016), nestes documentos, há uma proposta de educação como superação da pobreza e melhoria de vida, em que:

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. Portanto, tais políticas favorecem uma aceitação do real sem uma discussão acerca da relação capital-trabalho na sociedade capitalista (Lamare, 2016, p. 138-139).

A pesquisa de Lamare (2016) traz discussões importantes para o entendimento das articulações dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Isso demonstra para nós como está ocorrendo a ascensão da política atual, as teorias que vem ganhando cada vez mais espaço. A autora situa o tempo presente e enfatiza que, ao estudar sobre o tema é possível compreender e combater o momento que estamos passando e enfrentar politicamente as situações criadas por essa ascensão.

Camila Maria Bortot (2018) em sua dissertação intitulada “atores e autores de políticas para a Educação Infantil de zero a três anos no Brasil: transformação do estado e das suas relações com a sociedade civil (2000-2015)”, com base na hipótese de que a criança é um ser em construção e em processo de humanização, destaca a transformação do Estado e das suas relações com a sociedade civil e apresenta a tratativa do tema da política educacional brasileira para a instrução das crianças com idade entre zero e três anos. Verifica-se o crescimento e a solidificação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que através dos seus interfóruns e da sua política

da defesa da Educação Infantil, com o “objetivo de buscar a expansão e a melhoria do atendimento das crianças de 0 a 6 anos em todas as localidades brasileiras” (Bortot, 2018, p. 80).

No desenvolvimento da pesquisa, as categorias mediação, contradição e totalidade, auxiliaram a análise sobre a construção das políticas educacionais de zero a três anos no Brasil. Também traz um destaque importante no estudo das categorias: participação, consenso e hegemonia, para identificação das intencionalidades das relações dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas e a função “dos atores e autores de políticas para a Educação Infantil de zero a três anos no século XXI” (Bortot, 2018, p. 179) como, ONU, UNESCO, UNICEF, Estado/Governo e MIEIB.

Acreditamos que as categorias trabalhadas nesta tese são fundamentais para a compreensão do processo de chegada do neoliberalismo de forma avassaladora nas políticas públicas brasileiras desde 1990. Entendemos que a análise das políticas educacionais para a Educação Infantil em Nova Iguaçu pode se beneficiar da aplicação das categorias de mediação, contradição e totalidade, as quais permitirão uma compreensão mais profunda dos processos de formulação e implementação dessas políticas. A investigação das categorias de participação, consenso e hegemonia pode oferecer uma compreensão profunda sobre as intencionalidades por trás das relações entre os organismos internacionais (UNESCO, UNICEF), o Estado/Governo e outras entidades envolvidas na elaboração das políticas de Educação Infantil em Nova Iguaçu.

A tese “Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)” tem por finalidade demonstrar a análise das Políticas Públicas de Educação Infantil, com foco no estudo do berçário que atende crianças com até um ano e onze meses. A autora verifica a expansão da Educação Infantil, ocorrida no Rio de Janeiro, entre 2009 e 2016. Márcia de Oliveira Gomes Gil (2018) alinha as informações sobre os anos em períodos, denominadas nas três etapas: transição (2009-2010), implementação (2011 - 2013) e consolidação das Políticas (2014 – 2016) utilizando como referências teóricas principais as contribuições de Stephen Ball e Richard Bowe, entre outros.

Gil (2018), visando compreender o processo de produção de políticas nacionais e locais, analisa a articulação dos organismos internacionais, dando ênfase à participação do Banco Mundial nesse processo. Com esse intuito, foram verificados legislações e programas focados no acesso aos recursos financeiros, desde a criação do

FUNDEB (Brasil, 2006) incluindo a Educação Infantil, como o Pro-infância (Brasil, 2007) e a ação Brasil Carinhoso (Brasil, 2012).

Contextualizando historicamente a articulação dos organismos internacionais, e especificamente, o Banco Mundial, Gil (2018) aborda que:

O interesse do Banco Mundial no Brasil acontece justamente no momento em que o país, recém-saído de uma ditadura militar, inicia um processo democrático com as discussões que viriam dar forma à Constituição Federal (1988) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB9394/96. Não se trata de coincidência o forte tom neoliberal que a legislação educacional assumiu desde então. A atuação do Banco Mundial é ideológica, porém sustentada em um viés financeiro, na concessão de empréstimos que são aprovados se dentro do escopo do ideário da instituição (Gil, 2018, p. 39).

Introduzindo elementos de análise às políticas direcionadas à Educação Infantil, a partir de dados de um Sistema de Informações criado pela Secretaria de Educação, Gil (2018), está atenta aos assuntos relacionados às creches e as decisões judiciais do Ministério Público no município do Rio de Janeiro (RJ). Que determina a matrícula de crianças na creche às famílias que recorrem ao Ministério Público buscando garantir o direito delas à educação, mesmo que não haja vaga nas escolas, obriga a Secretaria de Educação a acatar a ordem judicial sob o risco de penalidades. A autora enfatiza que “tal postura indica que o Ministério Público não só acompanha, mas também exige o cumprimento dos direitos das crianças.” (Gil, 2018, p. 162). Tal estudo “demonstra que embora o número de decisões judiciais seja expressivo, é pouco significativo em relação à demanda” (Gil 2018, p. 162) nos berçários e nas creches.

A tese de Gil (2018) nos demonstra que juntamente com as políticas educacionais, as políticas judiciais também trazem questões a explorar. Vemos, em evidência, as propostas dos organismos internacionais articuladas e compartilhadas.

Ampliando os estudos para a América Latina, temos a tese da Rosania Campos (2008), intitulada *Educação Infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. Que analisa três grandes projetos: a Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA), o Programa Ibero-americano de Educação (PIE) e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) tendo como principal referencial teórico as contribuições de Roger Dale.

Ao abordar a Educação Infantil no contexto da globalização, Campos (2008) discute como “a infância e as crianças se tornam objetos de intervenção, em nível

mundial, no conjunto de políticas e/ou ações para o combate à pobreza” (Campos, 2008, p. 25). A autora articula três aspectos para compreensão do interesse pela educação das crianças pequenas a partir de governos da América Latina e organismos internacionais: a infância como objeto de intervenção política; o ajuste estrutural, infância e pobreza na América Latina e a educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza

Campos (2008) traz para o debate a emergência de uma agenda globalmente estruturada para a Educação Infantil a partir das ações dos organismos internacionais fazendo uma análise profunda sobre os discursos elaborados a partir da Convenção dos Direitos da Crianças, dos projetos de educação em ação na América Latina e Caribe, da Cúpula das Américas, das Cúpulas Iberoamericana e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Para Campos (2008), entre a garantia do direito e as estratégias emergenciais que a UNESCO propõe para a Educação Infantil são considerados como recomendações, para a organização dessa modalidade educacional, um atendimento mais regulado para proteção, nutrição e educação das famílias com crianças menores, e uma educação mais escolarizada para os maiores de 4 anos.

A tese de Campos (2008) dialoga com nossa pesquisa apresentando análises sobre as estratégias de envolvimento das famílias nos projetos para Educação Infantil a partir de diferentes campos de conhecimentos como medicina, psicologia e nutrição.

Joyce Danielle Fonseca (2014) em sua dissertação *Práticas do UNICEF e governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica da Educação Infantil brasileira de 1996 a 2012*, teve como objetivo “analisar práticas discursivas e não discursivas do UNICEF realizadas a partir da objetivação da infância e Educação Infantil e seus efeitos para a Educação Infantil brasileira” (Fonseca, 2014, p. 14). Utiliza como referências teóricas as contribuições de Foucault, Veyne, Kramer e documentos do governo federal brasileiro.

A autora ressalta que o UNICEF é o organismo internacional que tornou a Educação Infantil o centro das atenções da sociedade e é “importante ferramenta para o desenvolvimento e progresso dos países a partir de uma visão prospectiva que potencialize suas contribuições para a ordem e modernização social” (Fonseca, 2014, p. 113) a autora entende que o UNICEF promove e protege os direitos das crianças, pois:

[...] se existem crianças em situação de vulnerabilidade o UNICEF procura documentar cada vez mais a infância, com a elaboração de relatórios

mundiais e nacionais, procurando sempre recolher informações precisas, traçar perspectivas, enfim, promover uma governamentalidade infantil que permita que os objetivos específicos para ela delineados sejam alcançados através de um mapeamento minucioso que viabilize conhecer a situação da infância e daí então promover e proteger seus direitos (Fonseca, 2014, p. 111).

Fonseca (2014) tem um posicionamento diferente das outras teses e dissertações apresentadas até aqui. Percebemos durante a leitura da pesquisa que para a autora:

Com relação aos efeitos desencadeados por tais práticas desempenhadas pelo UNICEF, creio que estes seriam o de exercício de poder e processos de subjetivação traçados através da formulação de saberes e discursos que visam se tornar hegemônicos e atuar diretamente na produção de mundo, para isso o UNICEF mobiliza esforços e agência diversos atores para auxiliar nessa produção de uma infância feliz e segura (Fonseca, 2014, p. 112).

Fonseca (2014) destaca o papel do UNICEF como um organismo internacional que promove e protege os direitos das crianças, utilizando estratégias de documentação e mapeamento minucioso para entender a situação da infância e promover políticas que visam garantir esses direitos. No entanto, a autora também observa que as práticas do UNICEF envolvem exercícios de poder e processos de subjetivação, visando tornar seus discursos e saberes hegemônicos na produção de uma infância segura. Essa análise oferece uma perspectiva crítica sobre a atuação do UNICEF, destacando a complexidade das dinâmicas de poder e articulação na formulação de políticas para a infância.

A tese de David Xavier da Silva (2021): *Políticas Públicas de Educação Infantil: Creches municipais da cidade de Manaus* tem como objetivo “investigar a Política Pública de Educação Infantil (PPEI) na rede municipal de educação da cidade de Manaus (AM)”, com destaque para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. Tendo como referencial teórico-analítico o Ciclo de Políticas.

Silva (2021) analisa os antecedentes que levaram à produção do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) e as ações relacionadas ao atendimento educacional em creches públicas municipais. Destaca a formação do conceito jurídico da criança como sujeito de direito, analisando o papel dos organismos internacionais nessa construção e os efeitos dessa política na legislação local, com ênfase na atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM). O autor propõe uma abordagem analítica

para entender as políticas educacionais e sua implementação a partir do modelo de ciclo de políticas baseado nas contribuições teóricas de Ball e Bowe.

Para Silva (2021), o modelo de ciclo de políticas destaca os processos dinâmicos e interconectados que ocorrem na formulação, implementação e impacto das políticas educacionais a partir da importância das ações dos sujeitos sociais na formulação de políticas e nos processos de atuação na construção dos textos políticos. E desenvolveram o ciclo contínuo a partir do tripé: articulação, onde são definidas as políticas – produção, a organização dos textos que irão definir o que o autor chamou de regime de verdade materializado enquanto discurso – prática: contexto em que a prática política é interpretada. Desse modo, admite que as políticas educacionais sejam influenciadas por múltiplos atores, interesses e contextos.

A partir da ideia de que as políticas educacionais são influenciadas por múltiplos atores, interesses e contextos; e compreendendo o processo de expansão da rede de atendimento educacional municipal e como os sujeitos políticos participantes desta construção narram e reinterpretam as negociações de ações do (PROEMEM) relacionadas ao contexto da prática, Silva (2021) traça uma linha histórica sobre o contexto da produção à construção do princípio universal de criança como sujeito de direito no âmbito Internacional a partir de marcos e princípios decorrentes dos fóruns e intervenções internacionais, tratados e declarações sobre os direitos das crianças desde o ano de 1913 a 2019 e como a legislação nacional vem sendo influenciada pelas indicações dos organismos internacionais. Segundo o autor, o conceito de proteção integral à criança como um marco fundamental na legislação brasileira, está registrado a partir da mudança de paradigma da situação irregular para a garantia dos direitos da criança como sujeito de direito. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro assumiu o compromisso de promover políticas e criar bases estruturantes para a proteção integral da infância. O autor defende que esses momentos legais proporcionaram avanços significativos na defesa dos direitos das crianças, e na garantia da dignidade como sujeitos de direito. Pois,

No Brasil, a adesão aos tratados internacionais contribuiu para o aperfeiçoamento de seus textos legais e produção de documentos normativos nacionais, visando à plena proteção dos direitos da criança com base nos princípios estabelecidos pelos marcos Internacionais (Silva, 2021, p. 36-37).

A tese desenvolve uma análise sobre a expansão da rede de creches públicas de atendimento educacional em Manaus, utilizando uma variedade de fontes, incluindo

documentos oficiais, textos acadêmicos e entrevistas. Traz aspectos históricos das instituições de ensino que atenderam às crianças pequenas ao longo dos anos e conclui que há uma omissão do Estado com as crianças pequenas e que esta é uma demanda social permanente. Assim, apesar de ser um direito fundamental das crianças pequenas, reconhecido tanto pela legislação nacional quanto por tratados internacionais, a falta de creches e pré-escolas continua sendo uma questão urgente na agenda política e social.

Embora discordemos sobre a motivação por trás dessas articulações e como elas são disseminadas nos contextos nacionais como a padronização do ensino, a transformação da educação em mercadoria e a perda de autonomia dos sistemas educacionais nacionais, a tese de Silva (2021) nos revela o papel significativo dos organismos internacionais na definição de políticas e diretrizes educacionais que influenciam as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, como o estabelecimento de metas educacionais, recomendações pedagógicas e a “ênfase na qualidade, inclusão e equidade”.

Há, nas teses e dissertações, a concepção de Educação Infantil reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e como um direito garantido por diversos órgãos internacionais, políticas nacionais e locais. Explicitam que os organismos internacionais desempenham um papel de orientadores na formulação de leis, diretrizes e recomendações para nortear as políticas de Educação Infantil em nível global. Outra ideia percebida é a educação como estratégia de combate à pobreza e sua relação com a busca pela equidade social.

Em uma análise crítica sobre o papel da Educação Infantil na disseminação de valores e ideais, destacando a articulação dos Estados Unidos e da UNESCO, temos abordagens pedagógicas que se apresentam como avançadas e modernas na educação das crianças que negligenciam uma perspectiva crítica sobre as implicações desses valores. O conceito de capitalismo dependente de Florestan Fernandes (2011) nos ajuda a questionar se a promoção desses ideais está realmente voltada para o benefício das crianças e suas famílias ou se serve, sobretudo, aos interesses dos Estados Unidos e do sistema capitalista global. Essas abordagens pedagógicas, ao enfatizarem a individualidade e a autonomia, são uma forma de condicionar as futuras gerações para se adaptarem ao modelo de consumo e produção do capitalismo, ao invés de questionar ou desafiar as estruturas de poder.

No estado da arte atualizado em 27 de agosto de 2023, na plataforma de teses e dissertações da CAPES, para a complementação dos estudos do segundo capítulo,

conduzimos uma pesquisa utilizando as palavras-chave "Educação Infantil" e "UNESCO", resultando em oito registros, sendo sete relevantes. Dessas pesquisas, uma não foi encontrada e outra não possuía divulgação autorizada, nos restando cinco pesquisas. Posteriormente, ao empregar as palavras-chave "UNICEF" e "Educação Infantil", identificamos um total de doze pesquisas pertinentes. Sem a aplicação de outros filtros em ambos os casos.

A seleção das pesquisas foi fundamentada na pertinência dos registros aos objetivos do estudo, considerando sua relação direta com os temas "Educação Infantil" e os referenciais da UNESCO e do UNICEF. As pesquisas encontradas foram consideradas relevantes por abordarem de forma consistente e aprofundada aspectos como políticas públicas, práticas pedagógicas e diretrizes globais para a Educação Infantil. Essa triagem garantiu que as pesquisas selecionadas contribuíssem significativamente para a discussão desenvolvida no terceiro capítulo.

Quadro 03: Palavras-chave: “UNESCO” e “Educação Infantil”				
Título	Autor	Ano	Observação	Instituição
A parceria público-privada na Educação Infantil: os programas PIM e Fundo Do Milênio para a primeira infância	Suzana Pinguelo Morgado	2011		Universidade Estadual De Maringá
Organização do trabalho pedagógico lúdico na Educação Infantil: uma proposição de educação ambiental	Alina Silva Souza Rebouças	2021		Faculdade Maria Milza
As recomendações da UNESCO	Andressa Dos Santos Scalco	2020		Universidade Estadual Do Paraná

e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil				
O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implantação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim de infância	Marta Chaves	2008		Universidade Federal Do Paraná
A UNESCO e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de Educação Infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)'	Terezinha Duarte Vieira	2004	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira (não encontrado)	Universidade Federal De Goiás
O Plano Nacional De Educação (2014-2024): perspectivas para a (não) efetividade do direito à educação, no âmbito da	Cristiane Feldmann Dutra,.	2021	O trabalho não possui divulgação autorizada	Universidade La Salle

Educação Infantil e do ensino fundamen',				
Impacto da adesão à Campanha de Busca Ativa Escolar sobre as taxas de matrícula em pré-escola nos municípios brasileiros	Luciane Beiro De Souza Machado	2021		Universidade Do Estado De Santa Catarina,

Fonte: a autora, 2024.

Na dissertação de Morgado (2011) “A parceria público-privada na Educação Infantil: os programas PIM e Fundo Do Milênio para a primeira infância” temos uma análise crítica das Políticas de Educação Infantil a partir de uma perspectiva histórica e materialista. Ela examina como programas como o PIM (Primeira Infância Melhor) e o Fundo do Milênio para a Primeira Infância se encaixam na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) e como essa política reflete a organização atual do capitalismo.

Morgado (2011) compreende que o neoliberalismo, ao retornar às bases liberais, busca organizar a sociedade através da mediação e suprimir as contradições, considerando a sociedade capitalista como natural e a educação como a única possível dentro desse contexto. E destaca a articulação das organizações internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, na promoção de políticas de Educação Infantil, e como essas políticas são moldadas pelos princípios neoliberais. No desenvolvimento da pesquisa, são apresentados estudos das categorias Parceria Público-Privado, Políticas Focalizadas, Competências Familiares, Educação como Investimento e Aquisição de Capital Humano para analisar a relação entre a Política de Educação Infantil e os princípios neoliberais assumidos por organizações ligadas à ONU.

Desta forma, Morgado (2011) traça o contexto histórico que levou ao foco crescente em investimentos sociais e como os documentos orientadores das organizações internacionais influenciam as políticas de Educação Infantil no Brasil.

A dissertação de Alina Silva Souza Rebouças (2021), com título “Organização do trabalho pedagógico lúdico na Educação Infantil: uma proposição de educação ambiental” tem como:

objetivo geral elaborar um material didático norteador para a Educação Ambiental Lúdica. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se elaborar atividades lúdicas com a temática Educação Ambiental planejadas dentro de uma proposta norteadora com enfoque nos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU; criar vídeos animados e um caderno de orientações pedagógicas para o professor da Educação Infantil com os roteiros de atividades lúdicas práticas e didáticas voltadas para o ensino da Educação Ambiental (Rebouças, 2021).

A partir da questão norteadora: de que forma a ludicidade pode promover a Educação Ambiental na Educação Infantil?, Rebouças (2021) articula os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU com os campos de experiências da BNCC. Na dissertação, a autora aborda o papel da escola em meio a uma crescente urgência global em relação às questões ambientais. Acredita que com a sociedade cada vez mais consciente da importância do meio ambiente, a educação se torna uma ferramenta essencial para alcançar o sucesso nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030.

Neste contexto, Rebouças (2021) defende que a capacitação para o desenvolvimento sustentável deve ser democratizada, tornando-se acessível a todas as pessoas. A pesquisa destaca que a mera transmissão de conhecimento não é suficiente para promover a aprendizagem eficaz e a adoção de atitudes pró-ambientais. Em vez disso, enfatiza a necessidade de proporcionar experiências envolventes e enriquecedoras para as crianças, por meio de atividades prazerosas e sistematizadas que envolvam tanto a escola quanto a família.

Percebemos os organismos internacionais como agentes de exploração, opressão e destruição da classe trabalhadora desde a Educação Infantil. Que a busca por padrões globais de educação por parte de organismos internacionais influencia a criação de currículos padronizados. Isso resulta em uma abordagem uniforme que nem sempre leva em consideração as necessidades e características específicas da Educação Infantil brasileira.

Andressa Dos Santos Scalco (2020), na dissertação “*As recomendações da UNESCO e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil*”, aponta que desde a década de 1990, o Brasil assumiu responsabilidades perante a comunidade internacional, particularmente com a ONU. Isso incluiu o comprometimento com uma série de agendas globais que abrangem diversos campos,

desde questões econômicas até questões educacionais. Estas obrigações foram estabelecidas não apenas em parceria com a ONU, mas também em colaboração com instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial. Entre essas agendas, destaca-se o compromisso na esfera educacional, cooperando com a UNESCO.

Segundo a autora:

A BNCC... ... está formulada em princípios pautados nos direitos das crianças à Educação Infantil. Tais princípios encontram os seus fundamentos nos pilares educacionais propostos pela UNESCO, garantindo a qualidade na educação, e pelo esvaziamento de conteúdos, sem contribuir para a transformação social e para a emancipação dos sujeitos (Scalco, 2020, p. 83).

Andressa Dos Santos Scalco (2020) enfatiza que tratados internacionais e os planos de ação resultantes de conferências internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, exerceram uma articulação significativa na moldagem das políticas públicas e educacionais no Brasil. Esses acordos internacionais foram integrados aos planos nacionais de educação, determinando adaptações que nem sempre estão alinhadas de forma ideal com as diretrizes já estabelecidas na legislação nacional. E há uma relação complexa entre políticas educacionais brasileiras, controle estatal e as demandas dos organismos internacionais. Para Scalco:

[...] os resultados do nosso estudo apontaram que a BNCC mantém uma relação com as políticas de controle dos Organismos Internacionais e do Estado, sobre a educação nacional, por meio da avaliação das crianças, desde a Educação Infantil, assim como do trabalho dos professores, além de possuir um caráter pragmático e individualista, distanciando-se de uma concepção pedagógica e política renovadora (Scalco 2020, p. 118).

A pesquisa oferece uma análise crítica sobre a relação entre as orientações da UNESCO e as proposições da BNCC para a Educação Infantil, destacando os impactos dessas diretrizes nas políticas educacionais brasileiras. Ao contextualizar os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil desde a década de 1990, especialmente com a ONU e organismos financeiros internacionais, Scalco (2020) ilumina como essas articulações influenciaram a formulação de políticas públicas e curriculares no país.

A tese de Marta Chaves (2008) intitulada “O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implantação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim de infância” aborda investigações sobre a natureza ideológica da proposta de Educação Infantil que influenciou as práticas educacionais nas salas de Jardim de Infância no Estado do Paraná durante a década de

1960. A articulação da ONU e da UNESCO na organização da educação do estado é destacada, mesmo em meio ao golpe militar de 1964. O contexto da industrialização, em plena Guerra Fria, é abordado sob a justificativa do desenvolvimento e progresso, onde o estado do Paraná elaborou documentos normativos e pedagógicos, bem como projetos para a organização das instituições educacionais. Com relação ao Brasil e à América Latina, a autora explicita que:

A América Latina recebeu um destaque especial junto a este órgão, se comparada a outras regiões do globo. A análise dos documentos produzidos nas conferências e eventos revela que, dentre os países latino-americanos, o Brasil teve uma atuação ímpar, pois, além de se fazer presente nas conferências na condição de país membro da UNESCO, sediou encontros e atuou intensamente nas elaborações, configurando-se como referência para outras nações. Educadores brasileiros nesse período firmaram-se na condição peritos, pugnando pela divulgação das suas diretrizes não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de responsabilidade do INEP, publicava relatórios e recomendações daquele órgão, sob a alegação de contribuir para sua divulgação (Chaves, 2008, p. 72).

A pesquisa de Chaves (2008) adota uma perspectiva teórica marxista para compreender o papel do imperialismo dos Estados Unidos nesse contexto. A autora, busca uma análise crítica das implicações dessas políticas no sistema educacional brasileiro, examina como essas diretrizes globais impactaram a educação local e revela que as diretrizes oficiais basearam-se na Escola Nova, promovendo, especialmente para as massas, princípios que enfatizavam a preparação para a alfabetização e a competência no ensino primário, bem como valores como civismo e amor ao trabalho, sob a articulação norte-americana, o que contribuiu para manter a hegemonia do capital no mundo do trabalho:

Assim, a UNESCO e os EUA definiram qual e como deveria ser a educação “adaptada às massas”, conforme ficara decidido na Conferência de 1949 (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951, p. 126). Nesse evento e nos outros que se sucederam estabeleceu-se o conceito de uma educação voltada à formação para o trabalho. Reafirmava-se a cada conferência o entendimento de que “as técnicas de instrução e educação a serem adotadas devem [...] ser acompanhadas simultaneamente com o desenvolvimento social e econômico e isto como meio da mais ampla colaboração internacional” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, p. 103), assinalando-se a responsabilidade de cada indivíduo para com o desenvolvimento do país. A partir destas orientações edificou-se, de forma gradativa, a unificação e a dependência entre sistemas educacionais dos vários países, entre eles o Brasil, para com a UNESCO e os Estados Unidos (Chaves, 2008, p. 76).

A análise de Chaves (2008) oferece subsídios importantes para examinar a continuidade e a transformação das influências nas políticas atuais, possibilitando um

entendimento mais amplo sobre as contradições e desafios enfrentados pela Educação Infantil no Brasil.

Na pesquisa de Luciane Beiro de Souza Machado (2021), *Impacto da adesão à Campanha de Busca Ativa Escolar sobre as taxas de matrícula em pré-escola nos municípios brasileiros* é apresentada uma análise sobre a eficácia da Campanha de Busca Ativa Escolar no Brasil entre 2017 e 2020. A pesquisa parte do pressuposto de que a adesão dos municípios a essa campanha, desenvolvida pelo UNICEF em parceria com a UNDIME, teria um impacto positivo nas taxas de matrícula em pré-escolas municipais. No entanto, os resultados obtidos por meio do método diferença em diferenças, combinado com pareamento por escore de propensão, indicaram um efeito insignificante nas taxas brutas (-1,43%) e líquidas (-1,76%) de matrícula. Portanto, a hipótese inicial de que a adesão à campanha estaria significativamente relacionada ao aumento nas taxas de matrícula em pré-escolas municipais foi rejeitada. Apesar da falta de impacto nas taxas de matrícula, a pesquisa destaca a importância da Campanha de Busca Ativa Escolar ao manter o vínculo das crianças matriculadas com as escolas, mesmo que não tenham efeitos diretos nas taxas. O estudo também desenvolveu um modelo de avaliação do impacto da adesão à campanha, que pode ser aplicado pelo sistema de controle externo para acompanhar políticas públicas semelhantes. Além disso, o texto aponta para a necessidade de investigar os efeitos da campanha em outros níveis da educação básica e explorar possíveis variações nos resultados entre os municípios que aderiram à iniciativa.

A pesquisa analisou os dados e propôs direções para estudos futuros, e enfatizou a complexidade dos desafios enfrentados para combater a exclusão escolar, relacionados a fatores socioeconômicos, demográficos e geográficos. Além disso, destaca-se a intenção de compartilhar os resultados com organizações como o UNICEF e a UNDIME, visando contribuir para futuras estratégias e reflexões relacionadas à Campanha de Busca Ativa Escolar.

Os principais pontos encontrados nas pesquisas, que contribuíram para a elaboração desse trabalho, foram: destaque para a articulação das organizações internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, na promoção de políticas de Educação Infantil moldadas pelos princípios neoliberais; exploração das categorias como Parceria Público-Privado, Políticas Focalizadas, Competências Familiares, Educação como Investimento e Aquisição de Capital Humano para entender as políticas de Educação Infantil; contextualização histórica sobre o aumento do foco em investimentos sociais e

como os documentos orientadores das organizações internacionais influenciam as políticas de Educação Infantil no Brasil.

Quadro 04: Palavras-chave: “UNICEF” e “Educação Infantil”				
Título	Autor	Ano	Observação	Instituição
O UNICEF e a política de Educação Infantil no governo Lula	Jodete Bayer Gomes Fullgraf	2007		Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
A UNESCO, o UNICEF e as políticas de Educação Infantil no Brasil'	Nina Rosa Oliveira, Teixeira,	2011		Universidade Federal Da Bahia
A parceria público-privado na Educação Infantil: os programas PIM e Fundo Do Milênio Para A Primeira Infância'	Suzana Pinguello Morgado	2011	Apontada nas pesquisas anteriores	Universidade Estadual De Maringá,
A história das políticas públicas de Educação Infantil no município de Sarandi-PR (1978 a 2006)	Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo Soares		Não encontrada	Universidade Estadual De Maringá
“Educação Infantil: Políticas Públicas e Ação institucional	Maria Cristina Lanza Barros,		Não encontrada	Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul

Educação Infantil: Políticas Públicas e Ação institucional	Giselle Cristina Martins Real			Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul,
Práticas do UNICEF e governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica da Educação Infantil brasileira de 1996 a 2012.	Joyce Danielle Lima Fonseca	2014	Apontada nas pesquisas anteriores	Universidade Federal Do Pará,
Políticas públicas para a infância na atualidade: uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a Educação Infantil'	Leandro Miranda Sincero	2022		Universidade Estadual De Maringá
Repercussões da política internacional na política para Educação Infantil brasileira após 1990'	Lindicéia Batista de França Lopes.	2009		Universidade Estadual De Maringá,
Educar a infância? Problematizam do práticas de Educação Infantil no	Nathalia Dourado Frazão Costa.	2015		Universidade Federal Do Pará

Brasil em relatórios do UNICEF, de 1990 a 2014'				
Impacto da adesão à Campanha de Busca Ativa Escolar sobre as taxas de matrícula em pré-escola nos municípios brasileiros'	Luciane Beiro de Souza Machado	2021	Apontada nas pesquisas anteriores	Universidade Do Estado De Santa Catarina
A "educação de ponta" da rede municipal de ensino de Vitória: que ?sucesso? é esse? uma análise dessa educação	Izabel Christina De Oliveira Roque	2004	Não encontrada	Universidade Federal Do Espírito Santo,

Fonte: a autora, 2024

A tese “O UNICEF e a política de Educação Infantil no governo Lula” de Jodete Bayer Gomes Fullgraf (2007) analisa a articulação do UNICEF na política de Educação Infantil brasileira durante a primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva. O foco está na implementação do programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil, desenvolvido em parceria com o UNICEF e o Ministério da Educação (MEC).

A tese de Fullgraf (2007) destaca as complexidades nas relações entre formulação e implementação de políticas educacionais, evidenciando confrontos, conflitos, convergências e divergências entre ações do Estado e da sociedade civil. A autora argumenta que o UNICEF exerce protagonismo na produção da agenda global para a infância, influenciando a política educacional, ao mesmo tempo enfraquecendo aspectos preconizados pela legislação brasileira. Destacam-se as estratégias utilizadas pelo UNICEF para influenciar o Estado, como a busca por se constituir como instância de mediação entre organizações governamentais e não-governamentais, usando comissões, grupos representativos e seminários. O embate entre as orientações do

UNICEF e a legislação brasileira se intensifica na área de creches, onde há divergências sobre a concepção do atendimento para crianças menores de três anos. A análise de Fullgraf (2007) destaca o papel do UNICEF na recontextualização da agenda global na realidade brasileira, com o programa Família Brasileira Fortalecida como expressão local dessa agenda. A conclusão da autora ressalta processos de resistência, acomodação e ruptura nas políticas nacionais, apontando para a complexidade e controversa natureza da política educacional no Brasil, influenciada por lógicas globais e locais.

A dissertação “A UNESCO, o UNICEF e as políticas de Educação Infantil No Brasil”, de Nina Rosa Oliveira Teixeira (2011) analisa a correspondência entre as orientações da UNESCO e do UNICEF sobre a Educação Infantil e os princípios das políticas públicas brasileiras a partir dos anos 90. O estudo destaca a articulação dessas organizações multilaterais na formulação das políticas educacionais, especialmente após a reforma do Estado brasileiro na década de 1990. A pesquisa de Teixeira (2011) revisita a história da infância no Brasil, identificando falhas na organização do atendimento público à infância até a década de 1980. Segundo a autora, a partir dos anos 1980, com articulação da psicologia e movimentos sociais, a Educação Infantil torna-se parte do sistema educacional brasileiro. No entanto, a década de 1990, marcada pela abertura comercial e a globalização, transforma significativamente as políticas educacionais, com agências como a UNESCO e o UNICEF exercendo articulação decisiva. A análise revela que essas agências imprimiram suas concepções, focando na equidade de oportunidades e políticas de combate à pobreza.

A dissertação destaca uma contradição entre as políticas adotadas, influenciadas pelo modelo neoliberal, e a promoção efetiva do desenvolvimento social. O estudo de Teixeira (2011) aponta para o ciclo no qual a Educação Infantil está inserida, destacando a reprodução de ideais capitalistas que perpetuam desigualdades. A articulação do Banco Mundial também é abordada, sugerindo que essas instituições contribuem para a criação da ideologia do desenvolvimento, mas podem institucionalizar a pobreza nos países em desenvolvimento.

A pesquisa de Teixeira (2011) ressalta o crescimento da legislação nacional para a Educação Infantil como um avanço positivo, embora questione a coerência e utilidade de tantos documentos. Destaca a presença de ONGs e entidades privadas na formulação de políticas, sugerindo que a participação da sociedade civil pode conferir maior legitimidade e autonomia aos processos educativos. A autora conclui com a necessidade de reflexão sobre os princípios que devem orientar as políticas educacionais,

considerando as peculiaridades nacionais e a busca por políticas que promovam efetivamente o desenvolvimento da infância e contribuam para a justiça social.

A dissertação “Educação Infantil: Políticas Públicas e Ação institucional” de Giselle Cristina Martins Real (2000) realiza uma análise da política pública de Educação Infantil no âmbito federal, com foco nas implicações dessa política na esfera municipal de Dourados, MS, no período de 1988 a 1998. Utilizando fontes primárias como legislações nacional e municipal, documentos oficiais, dados estatísticos e informações locais, a análise destaca a centralidade atribuída ao ensino fundamental na política educacional, refletida no financiamento e na priorização desse nível em detrimento da Educação Infantil. A articulação de organismos internacionais como Banco Mundial, UNICEF e UNESCO, que também enfatizam o ensino fundamental, é observada. O estudo de Real (2000) evidencia a redução no atendimento à Educação Infantil, a diferenciação entre creche e pré-escola e a falta de concretização das metas do MEC devido à ausência de condições materiais. Além disso, destaca-se a dificuldade em integrar a Educação Infantil ao sistema municipal, com a manutenção de creches vinculadas à Assistência Social. A dicotomia entre creche e pré-escola é abordada, apontando para a tendência de financiamento familiar da Educação Infantil e a articulação da chamada "terceira via" na política educacional. A autora ressalta a falta de articulação entre setores municipais e a ênfase na "assistência educativa" em detrimento de uma abordagem integrada de cuidado e educação. A conclusão aponta para a construção social da concepção de Educação Infantil em Dourados, destacando a necessidade de bases materiais para a efetivação das diretrizes propostas pelo MEC. O desafio de superar a dicotomia entre creche e pré-escola e promover uma Educação Infantil única e de qualidade é colocado como uma possibilidade que requer mobilização e articulação.

A dissertação “Políticas públicas para a infância na atualidade : uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a Educação Infantil” de Leandro Miranda Sincero (2022), apresenta uma pesquisa sobre as políticas públicas para a infância no Brasil, focando na análise do Programa Criança Feliz (PCF). O objetivo é investigar a relação entre as políticas públicas para a infância na contemporaneidade, a implementação do PCF e seu vínculo com a Educação Infantil.

Sincero (2022) adota uma abordagem teórico-metodológica baseada no materialismo histórico-dialético, priorizando a investigação teórica e documental. Destaca-se a análise da articulação de organismos internacionais, como o UNICEF, na

formulação das políticas para a infância no Brasil, considerando o contexto de mundialização do capital e a reconfiguração dos serviços públicos.

A pesquisa identifica a superposição do PCF diante de outras políticas existentes na área da saúde e assistência social, destacando uma desconexão dos princípios de universalidade previstos por documentos como a Convenção dos Direitos da Criança, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, ressalta a intensa aproximação do PCF com os princípios neoliberais, caracterizados por redução do papel do Estado, políticas de baixo custo, transferência de responsabilidade para o setor privado e sociedade civil, desalento com a população pobre e controle social intensificado. Sincero (2022) enfatiza um reposicionamento do Estado como regulador das políticas públicas e uma abertura para a participação da sociedade civil e setor privado. Essa mudança é contextualizada no cenário do novo neoliberalismo e reflete a pressão de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o UNICEF, na definição das ações governamentais.

A pesquisa contribui com a nossa dissertação ao oferecer uma análise crítica das políticas públicas para a infância no Brasil, evidenciando a articulação do neoliberalismo, a superposição do PCF em relação a outras políticas, e as transformações na Educação Infantil, considerando aspectos jurídicos, normativos e operacionais do Estado. Essa reconfiguração dos serviços públicos no Brasil se alinha com a teoria do capitalismo dependente de Florestan Fernandes (1975), em que o Estado atua como mediador dos interesses do capital internacional e das classes dominantes nacionais. E também reflete a lógica neoliberal de redução do papel do Estado, políticas de baixo custo e transferência de responsabilidades para a sociedade civil, em detrimento das necessidades da classe trabalhadora, conforme análise de Marx e Engels (2015) sobre as lutas de classes na sociedade capitalista.

Lindicéia Batista De França Lopes (2009), na dissertação “Repercussões da política internacional na política para Educação Infantil brasileira após 1990” apresenta uma pesquisa que busca analisar as repercussões da política internacional na política brasileira para a Educação Infantil, especialmente após os anos de 1990. O foco está nas orientações e estratégias provenientes de agências multilaterais, como o Banco Mundial, CEPAL, UNESCO e UNICEF, em contraste com a legislação brasileira. O objetivo é compreender como essas articulações se manifestam no contexto político-histórico nacional. Destaca-se que a legislação para a Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos 1990, reflete orientações da reforma do Estado, alinhadas a uma concepção

hegemônica da sociedade contemporânea. Embora tenha havido uma ampliação de direitos ao estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a articulação das orientações internacionais, marcadas por políticas neoliberais, ainda persiste.

O estudo de Lopes (2009) utiliza uma abordagem histórica, considerando as relações de trabalho em um determinado modo de produção, e se baseia nos pressupostos do materialismo histórico-dialético de Marx. A descentralização, a municipalização e a privatização são destacadas como características da política para a Educação Infantil, influenciadas pelo contexto neoliberal e pelo ajuste estrutural. A pesquisa também aponta para a ênfase dada pelas agências internacionais na participação local, descentralizando a responsabilidade do Estado para os municípios e comunidades. Lopes (2009) evidencia as mudanças na função da Educação Infantil, orientadas para atender às demandas econômicas e sociais, como preparar crianças para a escola, integrar mulheres no mercado de trabalho e combater a pobreza. A análise documental abrange documentos de agências multilaterais e legislação brasileira entre 1995 e 2005, revelando a continuidade das articulações internacionais na política nacional para a Educação Infantil. O estudo conclui que as políticas focalizadas, direcionadas a grupos mais vulneráveis, são eficientes para reduzir desigualdades, mas carregam o risco político de não se tornarem direitos universais.

Nathalia Dourado Frazao Costa (2015), na dissertação intitulada “Educar a infância? Problematizando práticas de Educação Infantil no Brasil em relatórios do UNICEF, De 1990 a 2014” realiza uma análise crítica do cenário dos últimos 25 anos, destacando a proeminência da discussão sobre Educação Infantil. A abordagem se concentra na articulação da economia neoliberal, organismos internacionais e movimentos de luta pelo direito à educação na configuração desse campo. A pesquisa examina práticas de Educação Infantil presentes em relatórios do UNICEF, de 1990 a 2014, utilizando as teorias e ferramentas metodológicas de Michel Foucault. A escola é apresentada como um instrumento central no governo da infância, perpetuando relações de saber-poder e moldando a criança conforme as demandas do Estado neoliberal. A crítica se estende à eficácia das políticas educacionais, que, ao visarem reduzir a criminalidade e pobreza, acabam reproduzindo práticas e problemas existentes, como violência, desvalorização do professor e “indisciplina”.

Costa (2015) questiona a necessidade de educar as crianças dentro do atual modelo de escolarização, propondo uma reflexão sobre a reinvenção da escola e a

adoção de modelos mais diversificados para a realidade brasileira. Além disso, levanta a hipótese de uma transição na compreensão da infância, destacando a individualização de problemas sociais nos corpos infantis. A autora posiciona-se a favor dos direitos humanos, especialmente da infância, mas defende uma constante interrogação das práticas institucionalizadas em busca de rupturas e novas possibilidades.

Os principais pontos encontrados nas pesquisas, que contribuíram para elaboração desse trabalho, foram: a atuação do UNICEF e da UNESCO na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras, especialmente após os anos 1990; a articulação das agências multilaterais, que imprimiram suas concepções, focando na equidade de oportunidades e políticas de combate à pobreza; a reconfiguração dos serviços públicos, com agências internacionais promovendo uma visão utilitarista da Educação Infantil, orientada para atender às demandas do mercado de trabalho; estratégias adotadas pelos organismos internacionais para influenciar as políticas educacionais brasileiras, como parcerias com o governo, promoção de seminários e grupos de discussão, e reformas estruturais alinhadas aos princípios neoliberais.

Em geral, as pesquisas destacam a interação entre a lógica global do capitalismo e as particularidades do contexto nacional. Evidenciam a articulação do UNICEF, da UNESCO, do Banco Mundial e de outras agências internacionais na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras, especialmente após as transformações ocorridas na década de 1990, marcadas pelo avanço do neoliberalismo e da globalização. A articulação desses organismos na reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, apresentam concepções alinhadas à ênfase na equidade de oportunidades, a privatização dos serviços públicos e a redução do papel do Estado.

2.3 Um mundo pronto para aprender: dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade

O relatório “*Um mundo pronto para aprender: dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade*”, publicado em abril de 2019, foi o primeiro relatório global sobre Educação Infantil na história do UNICEF. Foi elaborado por uma equipe que combinou redação, análise de dados, design e comunicação. Sob a chefia de Ivelina Borisova e Hsiao-Chen Lin, o texto foi redigido por diversos especialistas, responsáveis pela revisão e edição do mesmo. A concepção e produção do relatório foram lideradas

por Brigitte Stark-Merklein, com apoio criativo de Paula Lopez e Purva Sawat, e envolveram equipes especializadas em redação e edição, dados e análise, concepção e produção da publicação e comunicação e divulgação.

O sumário do relatório apresenta uma análise abrangente sobre a educação pré-escolar universal, enfatizando sua importância como base para o desenvolvimento educacional, social e econômico. No Capítulo 1, são discutidos os benefícios da educação pré-escolar de qualidade, como a prontidão escolar, a redução de desigualdades e o aumento da eficiência dos sistemas educacionais. É ressaltado que o progresso global ainda é lento e desigual, com milhões de crianças sem acesso a oportunidades de aprendizagem na primeira infância, especialmente em contextos vulneráveis. No Capítulo 2, o foco recai sobre os desafios para alcançar a equidade, incluindo barreiras familiares, econômicas e culturais, e apresenta estratégias exitosas implementadas em diferentes países para acelerar o progresso rumo à universalização. Os Capítulos 3 e 4 abordam, respectivamente, a necessidade de garantir qualidade em larga escala e a urgência de ampliar o financiamento para o setor. O terceiro capítulo explora a formação de educadores, a regulação de padrões de qualidade e o envolvimento das famílias, enquanto o quarto destaca o subfinanciamento como um grande obstáculo, propondo soluções como maior alocação orçamentária, parcerias público-privadas e uso eficiente de recursos. A obra conclui com um apelo à ação, convocando esforços conjuntos entre governos, sociedade civil e organizações internacionais para assegurar que a educação pré-escolar universal seja alcançada como um direito humano fundamental e um pilar para o desenvolvimento sustentável.

Os objetivos, que se deram após análise de dados:

Este relatório examina o estado atual da educação pré-escolar e oferece uma visão prática para expandir o acesso equitativo e melhorar a qualidade. Reconhecendo que muitos países, em especial os de rendimento baixo e médio-baixo, estão no início deste percurso, a prestação de acesso universal a educação pré-escolar em todos os países até 2030 requer uma abordagem realista, mas arrojada (UNICEF, 2019, p. 4).

A transformação discursiva dos documentos de organismos internacionais sobre educação ao longo das últimas décadas, refletem mudanças nas estratégias de legitimação e reprodução do sistema capitalista. A diferenciação entre os conceitos de igualdade e equidade é fundamental para compreender as dinâmicas subjacentes às políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais. Enquanto o discurso inicial dos anos 1990 estava enraizado em noções de produtividade e competitividade, refletindo uma busca por igualdade superficialmente entendida como uniformidade de

oportunidades, a mudança para uma retórica humanitária posterior revela uma tentativa de promover a equidade através de políticas que supostamente atendem às necessidades específicas dos desfavorecidos. Os termos como inclusão social, empoderamento e cidadania ativa são utilizados como ferramentas para ocultar a exploração econômica subjacente e para manter a hegemonia das elites dominantes (Evangelista; Shiroma, 2004). “Nessa esteira são criados programas de ajuda que, contudo, se constituem mais como “instrumento de poder de quem ajuda sobre os que são ajudados”” (Evangelista; Shiroma, 2004, p. 11)

Inicialmente, o relatório destaca a importância da educação na primeira infância, o grande potencial inato do cérebro de uma criança, e que os primeiros anos são cruciais para estabelecer as bases para o sucesso no ensino primário e na vida futura. Também menciona que a falta de acesso à educação pré-escolar aumenta as disparidades nos resultados e limita as oportunidades para as crianças. Além disso, observa que atualmente, muitas crianças em todo o mundo não têm acesso à educação pré-escolar, especialmente em países de baixa renda, e que as crianças que mais se beneficiariam desse acesso são as que têm menos probabilidade de recebê-lo.

A partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular a meta 4.2, destacam a importância de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade na primeira infância. Propõe um desafio de proporcionar pelo menos um ano de educação pré-escolar a todas as crianças até 2030, com base em evidências científicas que mostram que as bases da aprendizagem são construídas nos primeiros anos de vida.

O texto menciona cinco fontes de dados principais utilizadas na análise sobre educação pré-escolar: Os Inquéritos de Indicadores Múltiplos (MICS, ou Multiple Indicator Cluster Surveys), Os Inquéritos Demográficos e de Saúde (IDS), A base de dados em linha do Instituto de Estatística da UNESCO (IEU), A Abordagem aos Sistemas para Melhores Resultados na Educação – Desenvolvimento na Primeira Infância (SABER-ECD, ou Systems Approach for Better Education Results – Early Childhood Development).

A metodologia dirigida ao utilizar essas bases de dados que faz uso de inquéritos nacionais (MICS e IDS) e bases de dados internacionais (IEU, SABER-ECD, CAD) pode proporcionar uma ampla gama de dados provenientes de diversas fontes, aumentando assim a validade e a confiabilidade dos resultados. A diversidade de fontes também permite uma triangulação dos dados, o que pode levar a conclusões mais

precisas e confiáveis. No entanto, sabemos que é importante notar que a qualidade dos dados depende da precisão da coleta e da representatividade da amostra. Em inquéritos e questionários, a formulação das perguntas, a metodologia de amostragem e a qualidade da interpretação das respostas podem impactar significativamente os resultados. Sem informações detalhadas sobre a metodologia específica utilizada em cada fonte, é difícil fazer uma avaliação completa da qualidade dos dados.

Para discutir as fontes de dados utilizadas na análise da educação, é importante entender e avaliar o fundamento dos procedimentos estatísticos nos sistemas de educação. O advento da governança supranacional nos anos de 1990 trouxe consigo uma significativa articulação na condução das políticas educacionais em nível global. A OCDE desempenhou um papel crucial ao estabelecer indicadores e referências comuns para as políticas educacionais dos Estados, baseando-se na teoria do capital humano. Esse período testemunhou a ascensão de procedimentos estatísticos sofisticados, empregados na identificação de variáveis contextuais, de input, output e processo por meio de modelos econométricos (Silva, 2015).

Desta forma, a ênfase na, assim chamada, qualidade e na performance dos sistemas educacionais impulsionou técnicas de benchmarking, promovendo a competição entre escolas e a adoção de sistemas de remuneração por mérito para os professores. Essa abordagem, permeada pela perspectiva economicista e neoliberal, moldou o paradigma da escola eficaz, adaptando-se à redefinição do papel do Estado nas ações públicas. A disseminação desses ideais, por meio de acordos multilaterais, refletiu-se na ênfase dada à gestão eficiente como solução para melhorar a qualidade do ensino, desconsiderando a escassez de recursos como obstáculo. Essa abordagem, embasada em premissas mercantis e gerencialistas, redefiniu a educação como um bem privado fornecido pelo Estado, priorizando a eficiência e a produtividade operacional na gestão das políticas públicas. No entanto, a relação entre eficiência e equidade na educação suscita reflexões importantes, especialmente no que diz respeito ao financiamento, à regulação e à produção de serviços educacionais, destacando a necessidade de ressignificar o conceito de eficiência em um contexto de restrições orçamentárias e redefinição do papel do Estado (Silva, 2015).

No primeiro capítulo, denominado “Porquê centrarmo-nos na educação pré-escolar universal?”, o relatório apresenta uma análise quantitativa sobre os resultados das crianças com base na frequência de programas de educação na primeira infância em diferentes países. Fornecem uma visão geral das diferenças nos resultados das crianças

de 45 a 48 países, destacando uma correlação positiva entre a frequência desses programas e o desenvolvimento das habilidades de literacia e numeracia precoces. A análise sugere que investir em educação pré-escolar pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças, especialmente em países onde as disparidades educacionais são mais pronunciadas.

Entendemos que as experiências educacionais nas fases iniciais da vida de uma criança têm um impacto significativo no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Porém, o conhecimento não deve ser instrumentalizado para atender às necessidades do mercado, e sim ser valorizado por seu potencial para promover o pensamento crítico e o desenvolvimento humano. Porém, segundo o relatório,

A educação pré-escolar ajuda as crianças a tornarem-se jovens produtivos, estimulando o desenvolvimento das competências exigidas no mercado de trabalho moderno, incluindo o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação, a negociação, a autogestão, a resiliência e a criatividade (UNICEF, 2019, p. 43)

Dados concretos de um vasto leque de estudos sustentam a noção de que o investimento em programas de educação na primeira infância pode gerar rendimentos que excedem em muito o seu custo, com os mais elevados retornos do investimento a ocorrerem entre o nascimento e os 5 anos de idade, em especial para as crianças desfavorecidas (UNICEF, 2019, p. 20).

“De facto, cada dólar investido em educação pré-escolar de qualidade e serviços conexos para crianças desfavorecidas poderá originar um retorno adicional de 10 cêntimos por ano ao longo da vida dessas crianças” (UNICEF, 2019, p. 24).

A tendência em focar no discurso da universalização da educação pré-escolar de qualidade demonstra a importância de investir na educação na primeira infância e argumenta que os benefícios superam os custos iniciais, destacando a disparidade no acesso à educação pré-escolar entre países de rendimento baixo e médio-baixo e crianças desfavorecidas. A referência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) destaca a tentativa da comunidade internacional de abordar essas disparidades.

No entanto, enquanto o sistema capitalista persistir, os esforços para alcançar a universalização da educação pré-escolar serão continuamente prejudicados pela lógica de acumulação de capital, sobretudo num país capitalista dependente. Pois, a questão da universalização da educação pré-escolar é ligada às estruturas de classe e desigualdades econômicas perpetuadas pelo sistema capitalista em sua fase imperialista. A realização da universalização da educação pré-escolar de qualidade exigiria não apenas esforços

isolados, mas uma transformação nas estruturas sociais e econômicas que perpetuam essas desigualdades.

No segundo capítulo, com título “Desafios à equidade, vias para os superar”, o relatório apresenta uma pauta sobre a importância da educação pré-escolar na quebra de ciclos intergeracionais de desigualdade. Aborda a relevância de garantir acesso a pelo menos um ano de educação pré-escolar de qualidade para todas as crianças, conforme refletido na meta 4.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O documento também enfoca o problema atual: metade das crianças em idade pré-escolar em todo o mundo não está matriculada em nenhum tipo de educação pré-escolar, especialmente em países de baixa e média-baixa renda. O UNICEF (2019) ressalta a disparidade no acesso à educação pré-escolar e evidencia que crianças mais necessitadas têm menos probabilidade de acesso e, quando têm, frequentemente recebem serviços de má qualidade. O texto também chama a atenção para a necessidade de medidas, que chamam de ousadas, para garantir que as crianças desfavorecidas tenham acesso à educação pré-escolar de qualidade, em pé de igualdade com seus colegas mais privilegiados. O relatório enfatiza a importância da educação pré-escolar na luta contra a desigualdade e destaca a necessidade de ações concretas para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade para todas as crianças.

O relatório do UNICEF (2019) destaca a importância da educação pré-escolar na quebra de ciclos intergeracionais de desigualdade, mas não aponta para as barreiras que perpetuam essas desigualdades. A falta de acesso à educação pré-escolar para crianças em comunidades marginalizadas não é apresentada como resultado direto das desigualdades de classe.

Sobre os ciclos intergeracionais de desigualdades, eles têm suas raízes na estrutura de classes da sociedade capitalista e na exploração da classe trabalhadora pela classe dominante. A sociedade capitalista é dividida entre duas classes principais: a burguesia, que detém os meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho em troca de salários. Essa divisão de classes leva a uma distribuição desigual de riqueza e poder na sociedade. A burguesia, por controlar os meios de produção, é capaz de extrair mais-valia do trabalho do proletariado, acumulando riqueza e perpetuando sua posição dominante. Essa exploração é inerente ao sistema capitalista e tende a se reproduzir ao longo do tempo, passando de uma geração para outra. Alguns dos principais pontos sobre o assunto incluem: o capitalismo é um sistema inerentemente desigual, com uma classe burguesa que detém os meios de produção e

uma classe proletária que vende sua força de trabalho; essa desigualdade estrutural é perpetuada através de gerações, com os filhos da classe trabalhadora tendo menos oportunidades de mobilidade social ascendente; o Estado, controlado pela burguesia, serve para manter esse status quo e impedir mudanças radicais que ameacem o sistema capitalista (Guilherme, 2016).

O terceiro capítulo do relatório tem como título “Criar sistemas pré-escolares para providenciar qualidade à escala” e tem como questão central: “como podem os sistemas de educação pré-escolar alcançar progressivamente todas as crianças e melhorar a qualidade ao mesmo tempo?” Esta questão central é desenvolvida no capítulo três destacando a ligação entre qualidade e acesso na educação pré-escolar, ressaltando que, embora todas as crianças tenham direito ao acesso, programas de má qualidade perpetuam desigualdades. Numa análise crítica, percebemos a educação de qualidade frequentemente sacrificada em nome da eficiência econômica e que, segundo o relatório, as desigualdades seriam resultados de programas de má qualidade.

Sobre a definição de qualidade na educação pré-escolar:

As definições de "qualidade" nos programas pré-escolares estão ligadas ao contexto e à cultura e não permanecem necessariamente iguais ao longo do tempo⁴. Não obstante, pode conceitualizar-se a noção de que a qualidade deve culminar nas experiências e interações quotidianas que têm a articulação mais imediata sobre as crianças. Fundamentalmente, a qualidade na educação pré-escolar é medida pelo grau em que o ambiente de aprendizagem apoia as crianças na obtenção do conhecimento e das competências que lhes permitirão o desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional.

Nota 4: Organisation for Economic Co-operation and Development, Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, 2015, <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>, accessed 20 February 2019. (UNICEF, 2019, p. 68).

Para o UNICEF (2019), a qualidade na educação para crianças pequenas:

a qualidade não é uma entidade autónoma da educação para as crianças pequenas, mas a soma de muitos componentes interligados, incluindo professores, famílias e comunidades, garantia da qualidade, planeamento e uso de recursos e um currículo destinado a ajudar as crianças a aprenderem e desenvolverem o seu pleno potencial (UNICEF, 2019, p. 68).

Examinando as estruturas sociais em termos de classes e lutas de classe, podemos inferir que a qualidade na educação para crianças pequenas se concentra nas questões de poder, controle e desigualdade presentes no sistema educacional apresentado no relatório. Onde as desigualdades são evidentes tanto em termos de acesso à educação pré-escolar quanto na qualidade dessa educação.

A compreensão das desigualdades sociais na sociedade capitalista está intrinsecamente ligada à organização das relações de produção e à dinâmica do movimento do ser social, influenciada pela luta de classes. No entanto, é essencial reconhecer que essa compreensão distorcida sobre a origem e o significado das desigualdades sociais tende a obscurecer a sua verdadeira natureza sócio-histórica. Esta concepção inadequada, muitas vezes, fragmenta o indivíduo de suas determinações sociais, limitando o processo de aprendizagem infantil a uma visão superficial da realidade. Isso resulta em uma Educação Infantil que, embora ocorra socialmente, é muitas vezes percebida como um processo subjetivo, o que pode perpetuar as relações de dominação e exploração capitalista (Lagoa, 2022).

O acesso à educação pré-escolar é apresentado pelo UNICEF (2019) como desigual, quando aponta que crianças em regiões mais pobres ou desfavorecidas têm menos acesso à educação de qualidade. Fica evidente a desigualdade educacional e como ela está relacionada às disparidades de classe no acesso e na qualidade da educação pré-escolar. O texto menciona a importância do controle dos meios de produção educacional, como os recursos, currículos e planejamento, que são importantes na formação das crianças. Porém, o controle desses meios de produção é frequentemente detido pelas classes dominantes, influenciando assim o tipo de educação que é oferecido.

O UNICEF (2019) revela uma disparidade significativa no número de professores pré-escolares em relação ao número de crianças em idade pré-escolar, especialmente nos países mais pobres. Essa disparidade ressalta a exploração econômica, onde as nações ditas em desenvolvimento lutam para fornecer educação adequada devido à falta de recursos e investimento, enquanto as nações mais ricas têm uma melhor relação aluno-professor. O texto também destaca a necessidade de aumentar o número de professores para atingir as metas de cobertura universal da educação pré-escolar até 2030. Essa urgência reflete a exploração laboral, onde os países mais pobres são forçados a lidar com uma demanda crescente sem recursos adequados:

Um dos maiores desafios que os países em desenvolvimento enfrentam é a necessidade de dotar o subsetor pré-escolar com professores que possam fomentar o amor pela aprendizagem nas crianças pequenas. Os professores qualificados já são insuficientes e, todavia, é necessário um enorme aumento do seu número, conforme os países procurem cumprir a promessa da educação pré-escolar universal.

A palavra "urgente" peca por defeito para descrever a situação nos países de rendimento baixo e médiobaixo. Embora haja mais de 9 milhões de professores pré-escolares em todo o mundo, apenas 422 000 deles trabalham em países de rendimento baixo. Em 2016, quase 17% das crianças em idade pré-escolar de todo o mundo viviam em países de rendimento baixo, mas o mesmo só acontecia com 4% dos professores pré-escolares.¹⁶

O rácio de alunos por professor (RAP) é significativamente mais baixo nos países de rendimento alto (14 para 1), médio-alto (17 para 1) e médio-baixo (20 para 1) do que nos de rendimento baixo, nos quais apresentava em 2017 uma média de 34 para 1 (ver a Figura 3.2). Contudo, o RAP médio relatado oculta várias singularidades. Por exemplo, muitos países apresentam um rácio médio mais baixo, mas esses números são enganadores porque são poucas as crianças com acesso a serviços pré-escolares nesses países. Por outro lado, há exceções notáveis, como a República Unida da Tanzânia, onde o número de alunos por professor era de 114 para 1.¹⁷

Nota 16: Computations by UNICEF, based on data from the UIS global database, 2018. The indicators are population of official age for pre-primary education, both sexes (number), and teachers in preprimary education, both sexes (number).

Nota 17: UIS global database, 2019. The indicator is PTR in pre-primary education (headcount basis). (UNICEF, 2019, p. 70)

Sobre o papel do Estado na educação pré-escolar, especialmente nos países de capitalismo dependente, o relatório aponta para escassez de recursos financeiros e a necessidade de equilibrar salários dos professores com outras despesas essenciais.

Para o UNICEF (2019), os governos enfrentam um dilema: gastar mais em salários dos professores, potencialmente aumentando a qualidade educacional, mas resultando em altas razões aluno-professor (RAP) devido a um número limitado de professores, ou investir em formação e apoio intensivo para professores, visando manter salários mais baixos, reduzindo assim o RAP, mas potencialmente comprometendo a qualidade da educação. Nos revelando como as ações do Estado são moldadas pelo capitalismo, onde a redução de custos, incluindo salários dos professores, é uma prioridade, frequentemente à custa da qualidade educacional. A estratégia de dois níveis mencionada no texto também reflete essa dinâmica, mostrando uma abordagem pragmática para contornar a falta de recursos imediatos. Como sugerido a seguir:

Para compensar a carência de professores qualificados com habilitações académicas elevadas e diplomas especializados, os ministérios da educação podem expandir a força de trabalho reduzindo inicialmente os requisitos de qualificações e dedicando mais fundos à formação intensiva e ao apoio dos professores. Seriam necessários grandes investimentos em garantia da qualidade e materiais de ensino e aprendizagem, levando a uma parcela maior dedicada a itens não salariais nas despesas recorrentes totais (UNICEF, 2019, p. 83).

Tal ideia revela uma estratégia que reflete a necessidade burguesa de encontrar soluções de baixo custo para os desafios educacionais apresentados. Ao reduzir os

requisitos de qualificação para os professores, os ministérios da educação podem expandir a força de trabalho de forma mais econômica, mas à custa da qualidade educacional. Esta abordagem é uma resposta direta à necessidade de cortar custos de mão de obra e maximizar os lucros, sobrepondo a qualidade da educação.

O relatório sugere que, para compensar a falta de qualificação dos professores, o investimento deve ser direcionado principalmente para formação intensiva e apoio contínuo, indicando uma tentativa de equilibrar as exigências do capitalismo, mantendo a força de trabalho educacional funcional, embora subqualificada. Porém destacamos que existem locais onde os professoras e professoras possuem qualificações acima da exigência mínima de formação, fato que não foi abordado no relatório. Além disso, a alocação de uma parcela maior dos fundos para itens não salariais reflete uma tentativa de otimizar os recursos disponíveis, evidenciando a prioridade na gestão dos recursos financeiros, mesmo que isso signifique sacrificar a qualidade da educação. Neste contexto, a busca por soluções pragmáticas e de baixo custo é guiada por princípios que priorizam a economia de recursos em detrimento da qualidade e formação adequada dos professores.

O relatório destaca a necessidade de dados e análises robustas para fundamentar políticas educacionais. No entanto, a falta de investimento em sistemas de informação e especialistas em educação na primeira infância revela a prioridade dada à economia de recursos em detrimento da qualidade da educação. A sugestão de reservar 25% dos orçamentos pré-escolares recorrentes para custos não salariais, como mecanismos de garantia da qualidade e formação de professores, ilustra a contradição entre a necessidade de investir na qualidade educacional e o direcionamento limitado de recursos devido às políticas regradas por organismos internacionais.

O relatório do UNICEF (2019) revela as complexidades envolvidas na implementação de currículos centrados na criança em sistemas educacionais dominados pela burguesia. A ênfase em:

[...] uma abordagem inclusiva e centrada na criança, ao promover a aprendizagem e o desenvolvimento holísticos, incluindo o desenvolvimento emergente em termos socioemocionais, de linguagem, de literacia e de numeracia, através de uma visão clara e da articulação dos objetivos e/ou padrões para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (UNICEF, 2019, p. 86).

Tal abordagem reflete uma tentativa de responder às necessidades das crianças em um contexto social onde frequentemente os interesses e as experiências das classes trabalhadoras são marginalizados.

Ao adotar um currículo centrado na criança, o UNICEF (2019) reconhece a importância de uma educação que leva em conta o desenvolvimento socioemocional em detrimento do conhecimento acadêmico. Pois, implementação de currículos centrados na criança representa uma tentativa de suavizar as desigualdades no sistema educacional, baseados nas necessidades emocionais e sociais das crianças.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma análise contundente das pedagogias centradas nas crianças, criticando sua ênfase na não-diretividade pedagógica e na priorização dos interesses e necessidades infantis em detrimento de um currículo estruturado. Segundo esta perspectiva, a concepção defendida pela pedagogia da infância, que evita a “transmissão-assimilação de conhecimento sistematizado” (Saviani, 2013a, p. 15) em favor da socialização e da experiência cotidiana, alinha-se com as demandas neoliberais ao esvaziar o papel do professor e dos conteúdos escolares, perpetuando a desigualdade social dentro de limites aceitáveis que não ameaçam a estabilidade da reprodução social.

Duarte (2001) e Lamare (2016) argumentam que esta abordagem contribui para a manutenção do status quo ao não criticar a estrutura societária e ao focar na aceitação das diferenças através da colaboração e do diálogo, afastando-se de uma análise crítica das contradições sociais. A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na ontologia realista e na epistemologia materialista histórico-dialética, defende a importância da socialização do conhecimento elaborado como um direito universal e um instrumento de luta anticapitalista, propondo que o currículo deve contemplar a seleção de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que promovam a humanização e a inserção ativa e crítica na prática social (Pasqualini, 2018).

O UNICEF (2019) aponta para a disparidade na qualidade da educação pré-escolar, indicando que muitos países de renda baixa e média-baixa enfrentam desafios significativos para construir um sistema pré-escolar eficaz. Esta disparidade reflete não apenas as desigualdades econômicas entre as nações, mas também as disparidades internas dentro dos próprios países, refletindo divisões de classe. Também é destacada a importância de políticas, liderança, orçamento, administração e garantia de qualidade para criar um sistema pré-escolar eficaz. No entanto, a implementação bem-sucedida desses elementos requer recursos significativos, algo que nem todos os países,

especialmente os de baixa renda, podem facilmente proporcionar. Isso levanta a questão da alocação de recursos em um sistema capitalista, onde o investimento em educação é subestimado em favor de outras áreas que proporcionam lucros imediatos.

O paradigma da escola eficaz, que emergiu nos anos de 1980, trouxe consigo uma evolução significativa na análise da eficácia escolar, caracterizada por uma abordagem mais sofisticada. Essa evolução envolveu uma investigação mais aprofundada das diferenças contextuais, da eficácia dos professores, das interações interpessoais e do desempenho longitudinal dos estudantes, entre outros aspectos relevantes para a compreensão dos processos educacionais. Contudo, mesmo com esses avanços, a articulação do viés economicista persistiu nas políticas públicas educacionais, destacando-se a forte ênfase nos conceitos de eficiência e eficácia, que adaptaram a teoria do capital humano ao contexto de reforma neoliberal (Silva, 2015).

Para Silva (2016), as pesquisas no nível escolar focaram em questões como arranjo organizacional, planejamento educacional e metodologias multinível, visando compreender melhor os fatores que influenciam os resultados educacionais. No entanto, estudos como os de Reynold e Teddlie destacam a negligência em adotar uma perspectiva micropolítica na pesquisa da eficácia escolar, evidenciando a necessidade de considerar uma gama mais ampla de variáveis e processos. Ainda que os avanços metodológicos tenham sido significativos, as pesquisas continuam centradas na unidade escolar, com pouca atenção às políticas públicas e análises mais amplas do sistema educacional (Silva, 2015).

O quarto capítulo, com título *O primeiro passo no sentido do ODS 4: Aumentar significativamente o financiamento à educação pré-escolar*, tem como foco a estrutura socioeconômica que leva às carências de financiamento na educação pré-escolar. E essa ideia do relatório se traduz em falta de financiamento para programas pré-escolares, especialmente em áreas economicamente desfavorecidas. A ênfase na necessidade de os governos avaliarem o financiamento reflete a contradição entre as necessidades educacionais da sociedade e as prioridades do sistema capitalista, que favorece setores lucrativos em detrimento dos serviços públicos, como a educação.

A busca por eficiência na aplicação dos fundos também reflete uma resposta à escassez de recursos, uma consequência do modo como a riqueza é distribuída na sociedade. Assim, a solução proposta, embora focada em melhorar a administração, não aborda a profundidade do problema, que está enraizada nas estruturas de poder e

distribuição de riquezas com uma reorganização fundamental das relações de produção e distribuição.

A educação pré-escolar é profundamente subfinanciada em comparação com outros níveis educativos, em especial nos países de rendimento baixo e médio, tanto pelos governos como pelos doadores internacionais. Não há uma explicação única para a atual carência de financiamento, que persiste apesar da comprovada eficácia económica da educação pré-escolar e da importância que lhe é atribuída nos ODS (UNICEF, 2019, p. 98).

Segundo o UNICEF (2019, p. 98), “análises recentes apontam para uma carência de investimento de quase 90% nos países de rendimento baixo e 75% nos países de rendimento médio-baixo”. Neste contexto, há a necessidade de uma reestruturação profunda das relações económicas globais para superar o subfinanciamento na educação pré-escolar. Isso envolve não apenas um aumento nos investimentos, que o UNICEF (2019) aponta, mas também uma reavaliação das políticas globais para garantir que os países menos desenvolvidos tenham a autonomia necessária para determinar suas próprias prioridades educacionais, sem a imposição de agendas externas que perpetuam a dependência económica.

O UNICEF (2019) aponta que muitos governos alocam recursos educacionais de forma significativamente maior para grupos de crianças mais ricas em comparação com aquelas mais pobres e marginalizadas, exacerbando ainda mais as disparidades sociais e educacionais. E que essa disparidade é particularmente notável na educação pré-escolar, que, apesar de proporcionar o mais alto retorno do investimento em termos de aumento da admissão ao ensino primário e melhoria da aprendizagem, continua a receber uma parcela muito menor dos orçamentos de educação do que os níveis de ensino primário, secundário ou superior.

Os governos fazem escolhas muito diferentes acerca do modo como o financiamento é distribuído pelos níveis educativos. Muitos governos providenciam recursos educativos significativamente maiores a grupos de crianças mais ricas do que às mais pobres e marginalizadas (ver a secção 2.1).⁹ Segundo análises recentes, 46% dos recursos da educação pública nos países de rendimento baixo são afetos aos 10% de estudantes mais instruídos, que são frequentemente os mais ricos (UNICEF, 2019, p. 104)

O UNICEF (2019) destaca a necessidade de uma abordagem equitativa e eficaz para atrair investimentos privados na educação pré-escolar, enfatizando a importância da cooperação entre o governo e o setor privado para expandir o acesso a oportunidades acessíveis e garantir a qualidade dos serviços oferecidos. O texto destaca também a importância de acompanhar as despesas para identificar áreas que precisam de

melhorias e monitorar a eficiência e as lacunas de financiamento, a fim de garantir um financiamento adequado e sustentável para a educação pré-escolar.

Esta lógica se baseia na ideia de que a eficácia das escolas pode ser medida e avaliada por desempenhos quantificáveis, tornando a educação mais eficiente e produtiva. No entanto, essa abordagem é criticada por promover uma cultura da performatividade que prioriza a responsabilização e a accountability, ao invés de enfatizar a qualidade e a democracia no processo educativo (Amestoy et al., 2022).

A concepção que fundamenta a ideia das escolas eficazes instituídas pelos organismos internacionais é a de que o paradigma da escola eficaz se desenvolveu historicamente e se materializou no contexto atual nas "políticas de resultados", "políticas de desempenho" ou "políticas de evidências" que deflagram uma visão estreita e mecânica dos processos educacionais. Essa concepção se insere no contexto da introdução do modelo neoliberal nas reformas dos sistemas educacionais a partir dos anos 1980 (Silva, 2015)

A entrada do setor privado na educação pré-escolar é uma extensão da lógica capitalista para a esfera da formação humana. Ao permitir que o capital influencie o acesso e a qualidade da educação na primeira infância, o desenvolvimento das crianças passa a ser orientado por lógicas de lucro, perpetuando desigualdades sociais. Além disso, a introdução de investimentos privados intensifica a mercantilização da educação, desafiando o princípio de que a educação deve ser um direito universal, não um privilégio comercializável.

Podemos perceber, no relatório, que há um destaque para a falta de acesso equitativo à educação pré-escolar, particularmente para famílias de baixa renda, destacando as diferenças nas contribuições financeiras das famílias e as desigualdades sociais perpetuadas pela falta de investimento público adequado, pois as classes sociais e as desigualdades econômicas influenciam diretamente a forma como a educação é distribuída e acessada. Assim, o relatório do UNICEF (2019) nos revela que a falta de investimento na educação pré-escolar não é apenas uma questão de recursos, mas também de prioridades. Que não são apenas questões de política educacional, mas são profundamente enraizadas nas estruturas socioeconômicas do capitalismo.

O relatório tem seu fim com um apelo à ação:

Os países devem adotar estratégias inteligentes e comprovadas, que possam ajudá-los a seguir rumo a uma educação pré-escolar universal de qualidade. Ao definir prioridades políticas e lidar com as contrapartidas, é possível

construir sistemas educativos que porão milhões de crianças de hoje no caminho para a realização do seu potencial (UNICEF, 2019, p. 128).

E recomenda oito ações para alcançarem esses objetivos que abordam a necessidade de acesso universal à educação pré-escolar como um direito fundamental, destacam a importância de eliminar disparidades socioeconômicas. Mencionam a necessidade de financiamento adequado para a educação pré-escolar. Destacam a importância do papel do Estado na garantia da educação pré-escolar para todos. Portanto, enquanto o acesso à educação pré-escolar para todos são apresentadas metas nobres, o que nos incentivaria a questionar como essas políticas estão sendo implementadas. Dentre as recomendações, a de número quatro, demonstra o que chamam ações em benefícios reais para todas as crianças:

Dada a enorme carência de professores pré-escolares, muitos governos e parceiros terão de aplicar uma estratégia provisória de recrutamento de professores locais sem formação superior nem formação especializada em educação na primeira infância, mas que tenham as qualidades pedagógicas necessárias para proporcionar uma experiência educativa positiva às crianças. Tal permitirá manter o tamanho das turmas e o rácio de alunos por professor suficientemente baixos para oferecer uma qualidade consistente. Para compensar a falta de professores qualificados com habilitações académicas elevadas e diplomas especializados sem deixar de produzir resultados equivalentes e custos unitários inferiores, os governos terão de acentuar o desenvolvimento profissional contínuo intensivo, bem como a formação e a mentoria relevantes no posto de trabalho (UNICEF, 2019, p. 132).

2.4 A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação

A análise crítica dos documentos produzidos por órgãos estatais e organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, tem se revelado essencial para compreender as dinâmicas das reformas educativas na América Latina e no Caribe. Neste contexto, é fundamental examinar não apenas o conteúdo explícito desses documentos, mas também as implicações subjacentes e o que está silenciado. Desse modo, é fundamental explorar a complexa teia conceitual presente nessas fontes e destacar a importância de identificar os conceitos-chave e as expressões que as compõem. Ao considerarmos os documentos como produtos carregados de intencionalidades, valores e discursos, enfatizamos a importância de uma análise metódica desses elementos para uma compreensão abrangente da política educacional e suas raízes históricas e sociais (Evangelista, 2012).

A partir desta perspectiva, nesta seção, investigamos o conteúdo e as implicações da pesquisa intitulada “A Educação Infantil nos Países do MERCOSUL:

Análise Comparativa da Legislação”, apresentado pela Representação da UNESCO no Brasil e pelo MEC, em 2013, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. Analisamos as políticas e regulamentações educacionais destinadas à Educação Infantil nos países membros do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), a saber, Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela⁴. Resultado de uma investigação conduzida ao longo dos anos de 2012 e 2013, - .

O estudo apresenta uma estrutura organizativa que inicia com uma realização atribuída ao Ministério da Educação, com a cooperação da UNESCO. A elaboração do texto final ficou sob a responsabilidade de Vital Didonet, enquanto a revisão técnica foi conduzida pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. O projeto gráfico e a revisão textual foram realizados pela Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Em seguida, a introdução contextualiza o tema e estabelecendo as bases para a discussão. Logo após, organiza-se em 11 capítulos, abordando aspectos da Educação Infantil nos países do MERCOSUL. O primeiro capítulo explora a origem histórica da concepção e prática da Educação Infantil, enquanto os seguintes tratam do papel da legislação, os argumentos sobre sua relevância e as concepções de criança, infância e currículo. Aspectos específicos, como objetivos educativos, estrutura da Educação Infantil, currículo, profissionais envolvidos, fontes de financiamento e avaliação, são aprofundados em capítulos dedicados para este fim. O texto culmina na identificação de pontos comuns entre os países, reforçando a análise comparativa, e finaliza com uma bibliografia, fundamentando o estudo.

A publicação “A Educação Infantil nos Países do MERCOSUL: Análise Comparativa da Legislação” tem como objetivo:

analisar – comparativamente – os dispositivos legais que determinam e balizam as políticas públicas de Educação Infantil no conjunto dos países-membros do MERCOSUL, possibilitando, assim, a criação de mais uma via de acesso à integração regional e de intercâmbio das construções teóricas, dos avanços nas leis, das políticas e das práticas que vêm se efetivando em cada país (Brasil, 2013, n.p).

A obra descreve um estudo realizado em resposta a uma demanda do Ministério da Educação do Brasil e contextualiza as diferenças históricas, culturais e socioeconômicas entre os países do MERCOSUL e as articulações sobre as políticas educacionais, faz comparações sobre a estrutura do sistema educacional em cada país,

⁴A Venezuela foi suspensa em 2016 do MERCOSUL

incluindo a idade em que a Educação Infantil iniciou e a duração do período que as crianças frequentam esta etapa. Aborda os objetivos específicos de cada país para a Educação Infantil. Inclui metas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças, bem como metas relacionadas à preparação para o ensino fundamental.

Sobre a responsabilidade do Estado na oferta de educação pública, aponta as diferenças nos sistemas político-administrativos dos países do MERCOSUL, especialmente entre os Estados unitários (como Brasil, Argentina e Venezuela) e os Estados federados (como Uruguai e Paraguai) (Brasil, 2013, p. 09).

O estudo faz uma abordagem à origem histórica da concepção e da prática da Educação Infantil nos países do MERCOSUL. A análise do texto revela uma trajetória histórica na qual a Educação Infantil se desenvolveu em paralelo às mudanças sociais e econômicas, onde:

Em sintonia com o legado histórico e as concepções mais avançadas da pós-modernidade, o nosso tempo vem aportando, também, sua contribuição – e pode-se dizer que é original e marcadamente decisiva – à consolidação do arcabouço legal e normativo, das estruturas de gestão e de práticas pedagógicas que buscam a qualidade da Educação Infantil para todas as crianças (Brasil, 2013, p. 15).

Ellen Wood (1999) destaca a continuidade e descontinuidade na história da modernidade e como as transformações sociais são enfeixadas pela lógica e contradições internas do capitalismo. Em uma análise crítica da concepção teórica da pós-modernidade, a autora destaca como ela nega a divisão de classe e rejeita as noções de história e de conhecimento universal.

Desse modo, o pós-modernismo enfatiza a fragmentação da realidade e do conhecimento humano, privilegiando a linguagem e o discurso como construtores da realidade social e cultural. Ao negar a existência de estruturas sociais como o sistema capitalista e ao rejeitar a ideia de progresso, o pós-modernismo sugere que não há base para uma ação política coletiva fundamentada em identidades comuns ou em uma análise histórica tradicional.

Wood (1999) aborda a insensibilidade dos intelectuais pós-modernos à história e às crises estruturais do capitalismo, enquanto revela um paradoxo entre o pessimismo político e a visão otimista das possibilidades do capitalismo consumista. Assim, o pós-modernismo é retratado como uma condição humana inescapável, onde as noções de liberdade, progresso e razão são rejeitadas como opressivas, propondo uma visão

despolitizada da condição humana. Essa perspectiva é evidenciada pela valorização das lutas contra a opressão sexual, racial e outras formas de discriminação, além da classe. Num capitalismo global que influencia a mídia e a cultura, sugerindo que as condições sociais contemporâneas transcendem a análise tradicional baseada na divisão de classe.

Assim, para a pesquisa do MEC (Brasil, 2013), a evolução da Educação Infantil não é vista como reflexo das relações de classe e das transformações no modo de produção moldado pelas condições sociais e políticas de cada período. Como o fato de apontarem no texto a criação de instituições para cuidar e educar crianças pequenas que foi inicialmente influenciada pela necessidade de fornecer assistência aos filhos das trabalhadoras industriais, um fenômeno decorrente da Revolução Industrial. Essa educação de caráter assistencialista reflete a divisão de classes e a exploração dos trabalhadores, que não é apontada no texto. A persistência da divisão entre assistência e educação, com as primeiras destinadas às crianças desfavorecidas, aponta que, historicamente, a desigualdade no acesso à educação pré-escolar é explicitamente vinculada à renda e status socioeconômicos. A dualidade entre assistência e educação, influenciada pela renda e classe social das famílias, não é considerada uma característica que reflete desigualdades sociais persistentes.

A análise do documento revela como a Educação Infantil, nos países do MERCOSUL, foi se transformando ao longo do tempo, incorporando ideias de pensadores como Froebel. Segundo Stemmer,

Um dos princípios mais importantes da pedagogia froebeliana é o da autoatividade livre, o que significa que a criança precisa ter uma mente aberta e livre para poder abrir as portas do conhecimento. A criança deve ser livre para escolher, explorar, questionar e agir, e a aprendizagem deve sempre partir daquilo que ela possui. Dessa forma, o requisito principal para o sucesso da educação é ouvir o conhecimento da criança (Stemmer, 2012, p. 15),

O princípio da autoatividade livre refere-se à liberdade da criança para explorar, questionar e agir no processo de aprendizagem, com o conhecimento partindo do que ela já possui. Isso implica em uma abordagem educacional centrada no aluno, onde a escuta ativa do conhecimento da criança é essencial para o sucesso da educação.

Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica, como contraponto, confronta essa concepção ao enfatizar a produção histórica da natureza humana e a necessidade de acesso ao conhecimento sistematizado para a emancipação social. Enquanto a abordagem froebeliana enfatiza a liberdade e a autonomia do aluno, a pedagogia histórico-crítica destaca a importância do domínio do conhecimento cultural como instrumento de participação política e de superação das desigualdades sociais. E ressalta

a necessidade de acesso ao saber elaborado, argumentando que a escola existe para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam esse acesso.

Portanto, enquanto a abordagem froebeliana enfatiza a liberdade individual na aprendizagem, a pedagogia histórico-crítica destaca a importância do conhecimento sistematizado como meio de emancipação social, confrontando a visão de que a liberdade de escolha do aluno seja o único requisito para o sucesso educacional (Saviani, 2008-2013).

O texto da pesquisa aponta que cada país, ao longo da história, teve suas próprias políticas de atendimento à infância, variando em termos de acesso à educação, saúde, proteção social e outros serviços essenciais.

Quadro 05: Início do atendimento às crianças nos países DO MERCOSUL até a educação como direito		
País	Ano de início de atendimento	Educação como direito
Argentina	1870	1993/ Lei Federal de Educação n. 23.195
Brasil	1875	1988/ Constituição Federal de 1988
Paraguai	1942	Lei Geral da Educação 1.264/1998
Uruguai	1818	Constituição da República do Uruguai de 1967,
Venezuela	1913	Lei de Educação em 1940 – pré escola (BRASIL, 2013) Constituição da República Bolivariana de 1999 Incluiu o maternal

Fonte: a autora, 2024.

Como percebemos no quadro acima, o início do atendimento às crianças nos países do MERCOSUL remonta a diferentes períodos históricos, refletindo a evolução das políticas educacionais em cada nação. No entanto, é preocupante observar que, apesar do compromisso recente em reconhecer a educação como um direito

fundamental, muitos desses países demoraram décadas para estabelecer tal garantia legal. Embora o atendimento às crianças tenha começado no século XIX, com leis anteriores em alguns casos, foi somente nos anos 1990 que leis específicas foram promulgadas para assegurar o acesso universal à educação.

A origem da Educação Infantil na Argentina, revela que no final do século XIX, a partir de ideias europeias, surgiram os primeiros jardins de infância, inicialmente destinados a crianças de famílias privilegiadas. A filantropia e a caridade desempenharam um papel importante no atendimento às crianças abandonadas ou necessitadas. A introdução do modelo froebeliano⁵ e a articulação de educadores como Sarmiento e Juana Manso marcaram o início da formação de professores especializados em jardins de infância.

Froebel é reconhecido por sua defesa da importância da Educação Infantil, centrada no desenvolvimento da criança e na valorização da atividade espontânea. No entanto, também perpetuou concepções conservadoras, especialmente em relação ao papel da mulher e da família na sociedade burguesa da época. Ao idealizar a figura da mãe como responsável pela educação da primeira infância e ao santificar a família como um mundo afastado das questões sociais e políticas, Froebel contribuiu para a alienação e a submissão das mulheres e crianças, mantendo-as isoladas dos conflitos sociais e dos processos de luta por mudança. Além disso, a pedagogia de Froebel, embora contenha elementos progressistas, como a valorização da observação das leis da natureza, acabou por reforçar o pragmatismo alienado da sociedade capitalista, distanciando-se de uma concepção crítica da história e da sociedade (Arce, 2002b).

A aplicação da pedagogia histórico-crítica no contexto da Educação Infantil enfrenta a visão de que essa abordagem é conteudista e inapropriada para crianças pequenas. No entanto, a presença do ensino na Educação Infantil e sua relação com a pedagogia histórico-crítica traz em sua essência a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar e descobrir. A pedagogia histórico-crítica enfatiza a compreensão

⁵Segundo Arce (2002), Friedrich Froebel foi um educador nascido na Alemanha em 1782 e falecido em 1852. Ele é reconhecido como uma figura central na história da Educação Infantil. Froebel desenvolveu uma abordagem educacional centrada na autoeducação e no aprendizado prático, influenciada por sua infância introspectiva e por sua experiência como professor. Sua obra teve um impacto significativo no campo da educação, e ele é considerado um dos precursores do movimento escolanovista. Seu legado é evidenciado pelo desenvolvimento do conceito de jardim-de-infância, onde as crianças são cuidadas e educadas de maneira semelhante ao cultivo de plantas em um jardim.

crítica da realidade social, onde o professor ou a professora levam a criança a formar conceitos e confrontar conhecimentos, transmitindo o conhecimento acumulado pela humanidade. Destaca-se a importância de desafiar intelectualmente as crianças, mesmo durante atividades lúdicas, como forma de promover um pensamento compartilhado sustentado (Arce, 2013).

Na pesquisa sobre a Argentina são apresentados desafios como contestações à institucionalização do cuidado e educação das crianças pequenas em detrimento do papel da família. A participação crescente das mulheres na força de trabalho impulsionou a consolidação do atendimento educacional na primeira infância, levando à legislação em 1993 que reconheceu o Nível Inicial como parte integral do sistema educacional argentino, tornando obrigatórios tanto o *jardín* maternal para crianças de até 3 anos quanto o *jardín* de infantes para crianças de 5 anos. Segundo o estudo, esse percurso histórico, marcado por avanços e recuos, culminou na estruturação legal em 2006, destacando a importância do reconhecimento oficial da Educação Infantil no país (Brasil, 2013, p. 20).

Ao examinar esse processo na Argentina, podemos perceber como as lutas e contradições sociais revelam as mudanças na Educação Infantil e refletem as transformações mais amplas na sociedade argentina, especialmente em relação ao papel da família, do Estado e da mulher na educação das crianças pequenas.

No Brasil, segundo o estudo, desde os primeiros jardins de infância instituídos no final do século XIX, a educação pré-escolar foi inicialmente reservada para crianças das classes mais abastadas, seguindo os princípios europeus de Froebel, Pestalozzi, Decroly e Montessori e americano de Dewey. Como na Argentina, essa abordagem também enfrentou resistência significativa, com debates sobre a responsabilidade do Estado na educação das crianças pequenas versus o papel da família. O surgimento dos parques infantis em 1935, promovendo o brincar e a cultura, sinalizou uma mudança de direção da assistência para a educação, “privilegiando o brincar e a cultura, a vida espontânea e o contato com a natureza” (Brasil, 2013, p. 21). A década de 1980 com a Constituição de 1988 no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, reconheceram a Educação Infantil como um direito fundamental das crianças e primeira etapa da educação básica.

A pesquisa realizada pelo MEC menciona que Rui Barbosa, importante intelectual brasileiro, deputado federal, que em 1882, em seu parecer sobre a reforma do

ensino primário, recomendou a adoção do método de Froebel nos jardins de infância, enfatizando o desenvolvimento integral da criança e a importância do brincar. Rui Barbosa também propôs a contratação de profissionais da Alemanha, Áustria, Suíça, Bélgica ou dos Estados Unidos para a implementação do método de Froebel no Brasil (Brasil, 2013).

A Educação Infantil no Uruguai, examinada pela perspectiva da pesquisa, reflete a complexidade do estabelecimento de políticas públicas que partem das demandas sociais e movimentos educacionais no país como a “Constituição de 1934 acolhe a concepção da unidade familiar como célula básica e insubstituível para o desenvolvimento da sociedade e, por isso, objeto de proteção por parte do Estado” (Brasil, 2013, p. 23). Desde o estabelecimento das primeiras instituições de atendimento a crianças no século XIX, como a Casa Cuna e o Asilo de Expósitos y Huérfanos, até a criação do primeiro jardín de infantes público em 1892, inspirado na pedagogia froebeliana e nas ideias de José Pedro Varela. A expansão da oferta pública de educação para crianças de 3 a 5 anos nas décadas de 60 a 90 foi impulsionada pela entrada das mulheres no mercado de trabalho e levou ao surgimento de instituições como os Centros de Atenção à Infância e à Família (CAIF) em 1988. A falta de cobertura adequada para crianças menores de 3 anos resultou em uma proliferação de instituições privadas, levando a regulamentações em 1996 e 2006 para supervisionar essas entidades. A Lei da Educação Inicial de 1998 definiu objetivos e normas para a educação de crianças menores de seis anos, com obrigatoriedade para crianças de cinco anos em 2007 e posterior extensão para crianças de quatro anos, sujeitas à solicitação de matrícula pelos pais.

Diferente da pesquisa feita para apresentação da Educação Infantil em outros países do MERCOSUL, o estudo dedica um parágrafo com nove linhas sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Paraguai. Destaca um padrão característico de mudanças estruturais e reformas em um processo de transformação iniciado em 1932 nas Escolas Normais. Aborda que em 1942 a segmentação das idades em diferentes categorias ao longo das décadas - jardim de infantes para crianças de 3 a 5 anos, pré-primário para as de 6 anos, e posteriormente, jardín maternal, jardín de infantes e pré escolar para a faixa etária de 0 a 5 anos.

Em 1940, com a inclusão da pré-escola no sistema educacional pela Lei de Educação, houve um reconhecimento oficial da Educação Infantil. A trajetória da

Educação Infantil na Venezuela, conforme descrita na pesquisa, destaca a articulação da revolução bolivariana nos anos de 1990. Inicialmente, as instituições de cuidado, como asilos, foram criadas em resposta às transformações familiares e urbanas. No entanto, essas iniciativas, apesar de suas intenções, não conseguiram integrar plenamente a Educação Infantil no sistema educacional. Também destaca a constitucionalização do direito à educação desde o nível maternal em 1999 e os esforços posteriores para reestruturar o sistema educacional, refletidos no Projeto Simoncito e nas Bases Curriculares da Educação Inicial.

Sobre o papel da legislação na promoção da Educação Infantil: poder e limites, o texto traz uma apresentação do papel das determinações legais na sociedade, no contexto da Educação Infantil. Reconhece as leis como expressões da vontade do povo e ressalta a importância de uma base legal que seja coerente com os princípios fundamentais de igualdade, justiça social e vida democrática. Nesse sentido, temos um posicionamento que vê nas políticas e leis educacionais a valorização da Educação Infantil como determinante inicial da igualdade e redutora das desigualdades sociais e econômicas. É importante observar que essa abordagem não tende a ser crítica em relação às estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a opressão. Portanto, a análise não se concentra em como as leis afetam a distribuição de recursos, oportunidades e poder na sociedade, incluindo o sistema educacional.

Entendemos que o papel da legislação na Educação Infantil é parte integrante das relações de poder e das estruturas sociais vigentes. A legislação educacional, muitas vezes moldada pelos interesses da classe dominante, reflete e reproduz as relações de classe presentes na sociedade capitalista. Sob essa ótica, as leis que regem a Educação Infantil não apenas estabelecem diretrizes para o funcionamento das instituições educacionais, mas também perpetuam as desigualdades sociais ao favorecer determinados grupos em detrimento de outros.

No entanto, apesar de sua articulação na reprodução das relações sociais, a legislação também pode ser objeto de disputa e luta por parte das classes trabalhadoras. Por meio da mobilização política e da pressão popular, é possível buscar mudanças na legislação educacional visando a garantia de direitos iguais e, principalmente, o acesso aos direitos iguais.

Podemos observar uma transição na abordagem pedagógica em resposta à mudança de interesses da burguesia à medida que ela consolidou seu poder, trazendo o direito sob uma perspectiva liberal de educação. Inicialmente, enquanto classe

revolucionária, a burguesia defendia a filosofia da essência, marcada pelo igualitarismo, em sua luta contra a nobreza e o clero. No entanto, à medida que a burguesia se torna uma classe consolidada no poder, seus interesses se alinham à perpetuação da sociedade capitalista, entrando em contradição com o movimento histórico de transformação. Diante disso, para proteger seus interesses, a burguesia adota uma postura reacionária, negando a história e propondo a pedagogia da existência como alternativa à pedagogia da essência. A pedagogia da existência, ao contrário da anterior, reconhece e legitima as desigualdades entre os indivíduos, justificando a diferenciação de capacidades e interesses como naturais e inerentes à condição humana (Saviani, 2008). Sobre a pedagogia da existência:

[...] considere-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (Saviani, 2008, p. 33).

Ao trazer argumentos sobre a relevância da Educação Infantil, a pesquisa aponta fundamentos sobre a importância da Educação Infantil nos países do MERCOSUL, como o direito da criança à educação desde o nascimento e o enfoque na criança como pessoa integral, dotada de direitos e potencialidades. Apresenta argumentos em favor do investimento na primeira infância e destaca a articulação significativa de estudos econômicos e descobertas da neurociência.

Sobre estudos e descobertas da neurociência, segundo Rose (2014), um destaque relevante é a proliferação de disciplinas prefixadas com "neuro" que tem sido acompanhada por uma tendência crescente de atribuir todos os aspectos da experiência humana às intrincadas conexões neurais. Em meio a essa avalanche de neuro-explicações, o ser humano é frequentemente reduzido a um conjunto de sinapses e impulsos elétricos. A ascensão dessas teorias é alimentada pela visualização avançada do cérebro em ação, embora nem sempre baseadas em fundamentos sólidos. Com abordagens reducionistas que tratam a educação como um meio de desenvolver habilidades técnicas ou neurológicas (Rose, 2014).

Ao destacar a complexidade da mente humana para além das estruturas neurais, Nikolas Rose (2014) ressalta a necessidade de uma abordagem holística e contextualizada no processo educacional. Em vez de reduzir as crianças a conjuntos de sinapses e impulsos elétricos, é fundamental reconhecer a interação complexa entre processos cerebrais, experiências pessoais e contextos sociais na formação de suas

identidades e comportamentos. Essa perspectiva desafia a simplificação excessiva e a rápida medicalização de questões mentais e emocionais, incentivando uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas diversas dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas.

Ao considerar a educação como um investimento altamente rentável, o estudo do MEC (Brasil, 2013) aborda a complexidade da educação como uma lógica puramente econômica, onde as crianças são vistas como futuros ativos financeiros em vez de sujeitos de direitos. E transformam a aprendizagem e o desenvolvimento humano em mercadoria para comercialização.

É importante ter as evidências científicas do impacto positivo que a adequada estimulação produz na construção da estrutura cerebral e de seu funcionamento – no sentido amplo, que abrange cognição, afetividade, sociabilidade, habilidades e competências –, como é importante saber que os recursos financeiros aplicados na educação e cuidado da primeira infância atuam como investimento altamente rentável, com taxa de retorno superior àquela obtida com aplicações feitas em idades posteriores (Brasil, 2013, p. 38)

Na Educação Infantil, a mediação cultural é essencial para o desenvolvimento integral da criança, conforme a teoria de Vigotski. A criança, ao ingressar na escola, traz consigo uma "pré-história da aprendizagem", composta por conhecimentos adquiridos em contextos informais. No entanto, para que essa base se transforme em conhecimento escolar efetivo, a mediação do educador é crucial. O professor, atuando como um parceiro mais experiente, facilita a internalização dos conhecimentos culturais ao engajar a criança em atividades que, inicialmente, ela não consegue realizar sozinha, mas que se tornam possíveis com assistência – um conceito central na "zona de desenvolvimento iminente" de Vigotski (Marsíglia, 2011).

Este processo de mediação deve considerar tanto o nível de desenvolvimento efetivo, que representa as capacidades atuais da criança, quanto o nível de desenvolvimento iminente, que aponta para as habilidades em potencial. Através dessa interação, a escola desempenha um papel vital ao proporcionar vivências que transformam habilidades naturais em funções psicológicas superiores. A transmissão do legado sócio-histórico da humanidade é indispensável para a continuidade do progresso histórico, reforçando a importância da educação na formação de conceitos científicos que permitem uma análise aprofundada da realidade (Marsíglia, 2011).

Embora o texto do MEC aponte que possui embasamento em evidências científicas como contribuições, o estudo não apresenta argumentos de professores como Débora Peixe (UFSC), Célia Regina da Silva (UEMG), Jorge Hermida (UFPB), Lúcia

Márcia Martins, Thiago Xavier de Abreu (UFSCar), Fernanda Oliveira Brigatto (SME - Limeira), Célia Regina da Silva (UEMG), Juliana Pasqualini (UFSCar) e outros profissionais da educação que estejam envolvidos em um diálogo relevante para a educação das crianças na escola.

Sobre as concepções de criança, infância, desenvolvimento e Educação Infantil presentes ou subjacentes nas formulações legais, nas políticas e no currículo, utilizamos o quadro abaixo para sintetizar as informações.

Quadro 06: concepção de criança, infância, desenvolvimento e Educação Infantil nos países do MERCOSUL

PAÍS	CRIANÇA	INFÂNCIA	DESENVOLVIMENTO	EDUCAÇÃO INFANTIL
Argentina	Pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos (arts. 3º e 9º da Lei no 26.061), com o direito de participar em todos os assuntos que lhe dizem respeito e de ser ouvida, inclusive que suas manifestações, por meio de suas múltiplas linguagens, sejam levadas em conta conforme sua maturidade e desenvolvimento (art. 24 da mesma lei).	Infância é uma idade... a da criança, desde o nascimento até sete anos de idade, mas o seu conteúdo é cultural e histórico. Toda criança vive a infância, porém a forma varia entre as épocas.	Lei nº 26.206: a educação oferece oportunidades necessárias para desenvolver e fortalecer a formação integral das pessoas e promover em cada educando a capacidade de definir seu projeto de vida, baseado nos valores de liberdade, paz, solidariedade, igualdade, respeito à diversidade, justiça, responsabilidade e bem comum.	A educação inicial constitui uma unidade pedagógica, que atende aos meninos e meninas desde os 45 dias de vida até os cinco anos de idade inclusive, sendo obrigatória no último ano (Lei nº 26.206, art. 18) e é oferecida em <i>jardines maternales</i> e <i>jardines de infantes</i> .
Brasil	Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura	A infância constitui uma etapa da vida com sentido e conteúdo próprios.	Na perspectiva da modernidade, olha-se para o desenvolvimento infantil como um processo padrão, pelo qual passam todas as crianças, numa sequência contínua e uniforme de etapas, estágios ou subfases, intermeadas por rupturas ou saltos, e que podem ser marcadas por faixas etárias, cada uma delas tipificadas por características físicas, sociais, afetivas e mentais – do menos para o mais, ou do “nada” ao nascimento para a “plenitude” na vida adulta.	Primeira etapa da educação básica
Paraguai	A criança é sujeito de direitos, que se caracterizam por serem	A primeira infância é a etapa de desenvolvimento	Não foi apresentado no texto	Processo educativo, oportuno e pertinente, gerado a partir das necessidades,

	integrais e indivisíveis, pois consideram a criança na sua totalidade, com necessidades e potencialidades, no contexto familiar e sociocultural concreto em que ela se encontra, segundo a doutrina da proteção integral.	do menino e da menina desde seu nascimento até os oito anos de idade.		interesses e características da idade (do nascimento até 6 anos), que favoreça as aprendizagens significativas que promovem o desenvolvimento integral e harmônico dentro da concepção de criança como pessoa humana em contínua formação.
Uruguai	A criança é um sujeito social, com identidade própria, e membro de uma comunidade mais ampla.	implica um espaço separado da idade adulta, no qual os meninos e meninas podem crescer, brincar e desenvolver-se.	Processo dinâmico de organização sucessiva de funções biológicas, psicológicas e sociais em complexa interação, cujas constelações estruturais se modificam segundo as experiências vitais.	espaço de aprendizagem, de socialização, de construção coletiva do conhecimento, de integração e convivência social e cívica, de respeito e promoção dos direitos humanos.
Venezuela	O menino e a menina são sujeitos de direito, inseridos na perspectiva de gênero, seres sociais, integrantes de uma família e de uma comunidade, que possuem características pessoais, sociais, culturais e linguísticas particulares e que aprendem num processo construtivo relacional com seu ambiente	período da vida que vai da concepção aos doze anos de idade, em condição peculiar de desenvolvimento.	Um processo que passa por estágios marcados por características distintivas, que merecem atenção específica: pré-natal – da concepção até o nascimento; primeira infância – do nascimento até 18 ou 24 meses; e infância – até 5 ou 6 anos.	primeira fase da educação bolivariana, e está dirigida à população entre 0 e 6 anos ou até o ingresso no 1º ano da educação básica, com a finalidade de garantir seus direitos a um desenvolvimento pleno, conforme o cidadão ou cidadã que se quer formar, numa sociedade democrática, participativa e protagônica, multiétnica e pluricultural.

Fonte: a autora, 2024

Apesar de citar intelectuais como Pestalozzi, Decroly, Montessori, percebemos que o conceito de criança, infância, desenvolvimento e Educação Infantil são intensamente influenciados pela pedagogia de Friedrich Froebel. Segundo a pesquisa, tais intelectuais orientaram as concepções e as práticas da Educação Infantil nos países do Mercosul

Para o MEC (Brasil, 2013), Froebel estabeleceu um marco que transformou a compreensão da infância e da Educação Infantil. Sua pedagogia influenciou a forma como os países do MERCOSUL estruturaram suas políticas para a criança, destacando a importância do brincar, da interação e do desenvolvimento integral em um ambiente que, segundo eles, respeita e estimula as potencialidades da criança.

Na pesquisa realizada pelo MEC (Brasil, 2013), a influência de Friedrich Froebel pode ser percebida em várias categorias descritas no quadro XX, considerando seus princípios pedagógicos que valorizaram a criança como centro do processo educativo, a importância da infância como etapa essencial para o desenvolvimento humano e a organização do ensino infantil em um ambiente que favoreça a interação e a descoberta. A seguir, analisamos sua influência em cada categoria disponibilizada no quadro, a partir da pesquisa apresentada pelo MEC (Brasil, 2013). A seguir, uma citação do livro “A educação do homem” utilizada na pesquisa:

Cada criança é única ou singular, por isto os educadores devem escolher o próprio para cada um; as crianças pequenas têm tendência a se relacionar com os outros, o que deve ser fortalecido desde o início; o menino/a é um ser integral; cada criança deve realizar atividades por si mesma; a iniciativa deve ser estimulada (autoatividade); o jogo é o método básico de aprendizagem; as crianças têm características de desenvolvimento próprias em cada etapa da vida, que é preciso conhecer e respeitar; a educação começa no nascimento; quando avaliamos as crianças pequenas precisamos ter em mente que elas são muito mais do que conseguimos observar¹⁸. 18. PERALTA, 2011 (Froebel, 1826 *apud* Brasil, 2013, p. 16).

Segundo o estudo do MEC (Brasil, 2013), a concepção da criança como sujeito ativo, com direitos e identidade própria, reflete a visão froebeliana de que a criança é um ser ativo, em desenvolvimento, capaz de explorar e interagir com o mundo ao seu redor. Froebel acreditava que as crianças aprendem melhor através da experiência prática e da atividade criativa. Para ele, a educação deveria promover essa atividade, permitindo que as crianças se expressassem livremente. Froebel defendia a ideia de que cada criança possui potencial único, e seu método buscava estimular esse potencial por meio de atividades que favorecessem a expressão individual e a criatividade. Essa

abordagem é visível nos países do MERCOSUL que destacam a criança como participante ativa de seu desenvolvimento e da produção de cultura, como Argentina, Brasil e Uruguai (Brasil, 2013).

Na análise do MEC, Froebel reconhecia a infância como uma etapa singular e fundamental para o desenvolvimento humano, algo que ecoa nas concepções de infância apresentadas no quadro. A ênfase na infância como uma fase com significado próprio, moldada por fatores culturais e históricos (Argentina e Brasil), e como um espaço separado da idade adulta (Uruguai), alinha-se à perspectiva froebeliana de que a infância é um período único e valioso, durante o qual as bases do desenvolvimento humano são formadas (Brasil, 2013).

Para o MEC, a visão de Froebel sobre o desenvolvimento infantil como um processo integral que envolve aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais é refletida nas concepções apresentadas. A ideia de desenvolvimento como um processo dinâmico e interativo (Uruguai e Venezuela) está em consonância com a abordagem de Froebel, que valorizava atividades que integrassem diferentes dimensões do ser humano, promovendo a harmonia entre o indivíduo e o ambiente. Froebel via o brincar como essencial para o desenvolvimento, pois permitia à criança explorar, aprender e se conectar com o mundo (Brasil, 2013).

Segundo o estudo do MEC, a influência de Froebel é mais evidente na concepção de Educação Infantil, já que ele foi o criador do primeiro jardim de infância e pioneiro na valorização dessa etapa como um espaço de aprendizagem essencial. A ideia de integrar cuidado e educação (Brasil e Argentina) também reflete a visão de Froebel sobre o papel da Educação Infantil. A organização pedagógica baseada em atividades lúdicas, interação social e materiais específicos inspiraram práticas que ainda hoje influenciam sistemas educacionais. No quadro XX, países como Argentina, Paraguai e Venezuela destacam a importância de uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral por meio de experiências significativas, um princípio alinhado à pedagogia froebeliana (Brasil, 2013).

Na análise de Stemmer (2012) e Arce (2002a, 2002b, 2004) sobre a proposta pedagógica de Friedrich Froebel e sua relevância na história da Educação Infantil, destacam-se os princípios do pensamento froebeliano, incluindo a ênfase na autoatividade livre da criança, a importância do jogo e da atividade prática, e a valorização da expressão artística. Que as ideias de Froebel foram moldadas pela ideologia liberal-burguesa, alienando as crianças e transformando a educação em algo

irracional e subjetivo. Essas ideias defendiam que a aprendizagem deveria partir dos interesses e conhecimentos das crianças. Ele via o jogo como um instrumento essencial para o autoconhecimento e defendia a liberdade da criança para explorar, questionar e agir. Para as autoras, Froebel também valorizava a importância da atividade manual e prática no desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Sendo um dos responsáveis por uma descaracterização da profissão de professor, afastando-a da transmissão de conhecimento e transformando-a em um papel mais materno e sentimental.

As contribuições de Froebel para a compreensão da criança como sujeito de direitos e como um ser em desenvolvimento são fundamentais para entender a interconexão entre os diversos aspectos da infância mencionados nas concepções da pesquisa do MEC. A visão de Froebel sobre a criança como um ser ativo, criativo e socialmente inserido coincide com a ideia de que a criança é um sujeito de direitos, com necessidades integrais e indivisíveis. Froebel enfatizava a importância do brincar, da imaginação e da interação social na aprendizagem da criança, o que se alinha com a noção de que a criança é um sujeito social, com identidade própria, inserida em uma comunidade mais ampla. A ênfase de Froebel na construção ativa do conhecimento através das interações e práticas cotidianas também se relaciona com a ideia de que a criança aprende através da observação, experimentação e narrativa, construindo significados sobre a natureza e a sociedade, e, assim, produzindo cultura (Stemmer, 2012; Arce, 2002a, 2002b, e 2004) .

Arce (2002b) examina como a educação, particularmente através das contribuições de Froebel e Pestalozzi, reflete e perpetua a divisão de classes característica do modo de produção capitalista. Apesar de ambos educadores promoverem princípios como liberdade, autonomia e respeito ao desenvolvimento infantil, suas escolas eram destinadas à educação popular e limitavam-se a ensinar o essencial, sem acesso ao conhecimento e cultura contemporâneos. A formação de professores proposta por Froebel reforça esse quadro.

A educação, assim, desempenha um papel ideológico ao prometer a descoberta e desenvolvimento dos talentos individuais desde cedo, sob o pretexto de oferecer igualdade de oportunidades. No entanto, essa promessa muitas vezes não se traduz em mudanças objetivas nas condições de vida, mas sim na manutenção das normas morais e sociais vigentes. A individualização e responsabilização pelo sucesso ou fracasso pessoal são destacadas, colocando a educação como um meio de controlar a população e assegurar a continuidade das classes sociais estabelecidas. Ao idealizar a infância e

afirmar que as diferenças surgem com a educação, a escola aparenta promover a liberdade e autonomia, mas, na prática, prepara os indivíduos para aceitarem a estrutura social existente, onde o fracasso é atribuído à falta de esforço ou talento, desconsiderando as desigualdades estruturais.

Vê-se a educação repetir o mesmo papel ideológico que o ideal de família burguesa, infância e maternidade; ignorando-se completamente seu papel histórico, social e político, naturalizam-se as metodologias de trabalho e o papel do professor, que não se caracteriza propriamente como um intelectual. Não por acaso Froebel já considera as mulheres como aquelas que naturalmente estariam aptas para esta função. Por fim, alija-se a maior parte da população do saber, da cultura produzida em sua época, restringindo-se sua educação ao mínimo possível de conhecimentos, usando-se para isso do recurso ideológico de que o conhecimento produzido pelos filósofos e intelectuais de nada vale, a teoria não tem valor para a prática cotidiana das pessoas, o que vale é aprender o necessário para se viver. E para isso basta olhar ao redor, os pais transmitir aos filhos seus conhecimentos e o professor unir tudo isso levando o indivíduo a olhar para si mesmo como fonte de sabedoria. Mais vale saber viver a vida com dignidade e santidade do que ler pilhas de livros que nada dizem sobre a vida (Arce, 2002b, p. 205).

Para Saviani (2012), a educação não é apenas uma experiência individual, mas um processo histórico e social, e, ao fazer isso, defende a necessidade da Pedagogia Histórico-Crítica na compreensão e aplicação da Educação Infantil. O autor destaca a importância da educação na formação do ser humano e que a infância desempenha um papel central nesse processo formativo. Ao afirmar que os indivíduos não nascem humanos, mas se tornam humanos ao longo de um processo educacional, Saviani (2012) coloca a educação, especialmente nos primeiros anos de vida, como um elemento essencial na construção da identidade humana. A referência ao método da economia política proposto por Marx sugere uma abordagem crítica, indicando uma análise profunda das estruturas sociais e econômicas que moldam a experiência da infância.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos entender que as estruturas sociais e econômicas moldam a experiência da infância de forma significativa. Essa abordagem pedagógica se baseia nos pressupostos teóricos do marxismo e se propõe a questionar as bases das pedagogias burguesas, buscando romper com o sistema capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a sociedade é marcada pelo antagonismo de classes, e que a estrutura social é determinada pela luta de classes (Martins, 2013; Silva, 2019).

Nesse contexto, a infância é influenciada pelas relações de produção e distribuição de bens e serviços, que são controladas pelas classes dominantes. Essas relações de produção e distribuição são fundamentais para a formação da consciência e

da identidade dos indivíduos, incluindo a infância. A experiência da infância é moldada pelas condições econômicas e sociais em que vive. A classe social, a renda, a educação e a cultura são fatores que influenciam a formação da infância e a sua inserção na sociedade. Ademais, a infância é também influenciada pelas relações de gênero, raça e etnia, que são determinadas pelas estruturas sociais e econômicas (Germine, Menezes e Peres (2023). A Pedagogia Histórico-Crítica busca superar a visão imediata dos fenômenos e entender a infância como um processo histórico-cultural que é determinado de maneira recíproca com base no processo de produção da subsistência.

Assim, o conceito de infância, defendido pela PHC é apresentado como uma fase central do desenvolvimento humano, na qual os indivíduos não nascem como seres humanos plenamente formados, mas se tornam humanos ao longo de um processo educacional.

Para a PHC, segundo Saviani (2012), o conceito de criança é abordado em várias dimensões interligadas. Inicialmente, a criança é descrita como um corpo físico, sujeito às leis físicas, influenciado pelo ambiente natural e pelas condições físicas e geográficas. Além disso, a criança é percebida como um organismo vivo, dotado de uma interioridade própria, coordenando suas ações e reações de forma global. Essa dimensão biológica é enfatizada, destacando a importância da alimentação, dos hábitos de higiene e do equilíbrio entre desgaste e absorção de energias. Além do aspecto físico e biológico, a PHC defende a exploração da dimensão psicológica da criança. Ela é vista como um ser que possui um mundo interior complexo, afetado por emoções, sentimentos, temperamento e experiências anteriores. Desse modo, a criança é situada em um contexto espacial e temporal, sendo influenciada pelo meio cultural em que vive. Essa dimensão cultural é considerada central na formação do indivíduo, afetando suas percepções, pensamentos e comportamentos. O autor destaca a importância da antropologia, história, sociologia, economia e política na atividade educativa, reconhecendo a relevância do contexto cultural na compreensão da criança. Assim, o conceito de criança é multidimensional, abrangendo aspectos físicos, biológicos, psicológicos, culturais e situacionais, destacando a complexidade e a interconexão dessas dimensões na compreensão da criança e na prática educativa.

Pode-se dizer que é justamente na medida em que o homem é formado em certo meio, por um certo ambiente, que ele fica familiarizado com esse ambiente. Isto se verifica em relação aos mais diversos domínios: música, pintura, religião, vestimentas etc. Gosta-se mais deste ou daquele tipo de música, deste ou daquele tipo de pintura de acordo com o grau de familiaridade que se tem com os seus valores culturais. Portanto, a criança e

também o adulto, numa larga medida se deixa moldar pelo meio em que se encontra. A psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural. Para explicar esse fenômeno, os pensadores contemporâneos costumam se referir à *historicidade*, o que converge para o entendimento de que o homem é resultado da História (Saviani, 2012, p. 7-8).

Sobre os objetivos da Educação Infantil nos cinco países, o texto apresenta uma visão semelhante entre eles, atribuindo o papel da família no desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida até a fase inicial da escolaridade. A formação da base educacional é destacada, sendo a família e a instituição educacional apontadas como os principais agentes nesse processo. No entanto, apresenta a obrigatoriedade legal e a redução progressiva da idade para a frequência escolar (de seis, depois, cinco, e quatro anos). Segundo Marx e Engels (2015) há hipocrisia da classe dominante ao falar de família e educação, Enquanto a burguesia promove a importância da família e da educação, suas atividades econômicas frequentemente resultam na degradação das condições de vida dos trabalhadores e na exploração de suas famílias. Assim, a retórica da burguesia mascara a exploração e a alienação, onde os interesses econômicos frequentemente prevalecem sobre os direitos humanos e familiares. Segundo os autores:

A enganadora retórica burguesa sobre a família e a educação, sobre a relação sagrada de pais e filhos, torna-se tanto mais repugnante quanto mais, em consequência das ações da indústria moderna, todos os laços de família dos proletários são rasgados e os seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (Marx; Engels, 2015, p. 84).

Marx e Engels (2013) denunciam a falsidade dessa retórica, revelam como a vida dos proletários é corroída pela voracidade da indústria moderna. Nesta perspectiva as relações de classe, especialmente focando na crítica à exploração das famílias proletárias e à transformação dos filhos em mercadorias.

Após 1990, a Educação Infantil ganhou centralidade nas agendas políticas como uma resposta à crescente pobreza infantil. A focalização das políticas sociais passou a incluir a Educação Infantil como um direito essencial, uma estratégia para mitigar os efeitos da pobreza extrema sobre as crianças. No entanto, essa abordagem é permeada por ambiguidades e limitações. A promoção da Educação Infantil pode ser vista como uma tentativa de mitigar os sintomas da pobreza sem abordar suas causas estruturais. Enquanto as políticas educacionais buscam aliviar a pobreza infantil, elas não alteram a estrutura de exploração e dependência que gera essa pobreza. Assim, as crianças,

especialmente as mais pobres, continuam a ser vítimas das mesmas dinâmicas de exploração que afetam suas famílias (Campos, 2012).

Entendemos que a questão do direito na Educação Infantil pós-1990, como política focal, deve ser entendida dentro do contexto mais amplo das relações de classe e da dependência econômica no capitalismo global. A hipocrisia denunciada por Marx e Engels (2015) encontra eco nas políticas neoliberais que exacerbaram a pobreza infantil na América Latina. Embora a Educação Infantil como direito seja um avanço significativo, a efetividade dessas políticas é limitada se não se enfrentarem as causas estruturais da pobreza e da desigualdade.

No estudo do MEC (Brasil, 2013), com relação ao currículo, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico e diretrizes curriculares, são apontadas articulações diretas do sistema político-administrativo na definição dos conteúdos curriculares. Em sistemas federados, como o do Brasil, as diretrizes nacionais fornecem uma estrutura geral, mas a autonomia é dada aos estados, Distrito Federal e municípios para adaptar essas diretrizes às suas realidades locais. O conceito de currículo na Argentina, Paraguai e Venezuela não é apresentado. No Brasil, é definido que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um 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 (Brasil, 2013, p. 79).

No Uruguai, Desenho Curricular Básico para Meninos e Meninas, “é considerado um documento flexível, daí seu nome “desenho”, e se espera que os professores o complementem e ajustem seus conteúdos em suas respectivas instituições de trabalho” (Brasil, 2013, p. 79).

No contexto da PHC, Nereide Saviani (2012, p. 54) defende que o currículo é “uma construção social que consiste em uma seleção de elementos da cultura global da sociedade, organizados para fins de ensino e aprendizagem em situações de educação escolar”. Ele não é a cultura tal e qual, mas também não acontece à margem dela. O currículo envolve práticas expressas em saberes, costumes, tradições, vivências, relações sociais e outras manifestações culturais. A autora destaca que o currículo não se limita apenas às disciplinas e programas, mas também engloba questões como a organização do tempo e do espaço na escola, bem como valores, atitudes e modos de participação na sociedade. Portanto,

O currículo é sempre relacionado ao conteúdo de ensino e diz respeito ao conjunto das atividades desenvolvidas na escola. Não quaisquer atividades, mas aquelas que são nucleares: as que se voltam a apropriação do saber elaborado e que, por isso mesmo, exigem mediação pedagógica (Saviani, 2012, p. 55).

Sobre os profissionais da Educação Infantil, ao mencionar a importância da formação e remuneração dos profissionais do magistério, a pesquisa do MEC destaca a diversidade de terminologia e papéis associados aos profissionais da Educação Infantil em diferentes contextos e países. Esse enfoque sugere a importância de uma análise crítica das estruturas educacionais e dos papéis dos educadores, examinando como diferentes sistemas de ensino abordam a formação e a remuneração desses profissionais.

Sobre as fontes dos recursos financeiros para a Educação Infantil, na Argentina, o texto do MEC (Basil, 2013) destaca o papel do Estado na garantia de recursos para o sistema educacional no país. As leis estabelecem metas de financiamento que envolvem uma colaboração financeira conjunta do Estado Nacional, províncias, municípios e estados.

Sobre a avaliação, a análise do texto revela diferentes abordagens na avaliação educacional nos sistemas de ensino da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. No caso argentino, a avaliação é vista como uma ferramenta contínua e periódica para melhorar a qualidade da educação e garantir a justiça social na alocação de recursos. No Brasil, a avaliação na Educação Infantil é baseada na observação e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem fins de seleção ou promoção. No Paraguai, a avaliação é focada na saúde, segurança e bem-estar da criança, enquanto no Uruguai, a observação direta das crianças em situações de aprendizagem é enfatizada, com consideração especial para a interação delas com materiais, pares e adultos. Na Venezuela, a avaliação é vista como um processo qualitativo e quantitativo que registra a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, levando em conta suas características individuais e históricas.

A polarização existente no atendimento às crianças, com creches e pré-escolas inicialmente criadas com propósitos assistencialistas para crianças pobres, enquanto instituições para a classe mais abastada ofereciam propostas educativas distintas é histórica. A Sociologia da Infância na Europa como um movimento renovador, enfatizou a pluralidade de concepções sobre a infância. Assim, o surgimento da Pedagogia da Infância representa uma abordagem construtivista e pós-moderna na

Educação Infantil (Arce, 2004; Hermida, 2020) que influenciou políticas educacionais, como a BNCC.

A visão crítica de Hermida (2021) sobre as representações da infância e da criança ao longo da transição do feudalismo para o capitalismo, especialmente durante os séculos XVII, XVIII e XIX na Europa, destaca a obra de Philippe Ariès, conhecido por sua pesquisa sobre a história social da criança e da família, mas questiona a ausência de referências às crianças proletárias em suas representações. O autor amplia a discussão ao abordar a mudança nas imagens iconográficas que, embora retratem crianças nobres como adultos em miniatura, negligenciam a dura realidade enfrentada pelas crianças trabalhadoras nas minas de carvão e outros ambientes laborais adversos. Essa desconexão entre a idealização da infância nas classes dominantes e a exploração das crianças proletárias reflete não apenas as transformações sociais da época, mas também a desumanização a partir da exploração infantil na era industrial. Nesse contexto, é apresentada por Hermida (2021) a complexidade das representações da infância, evidenciando as disparidades entre as dimensões artísticas e a vivência cotidiana das crianças, destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e crítica na compreensão da história da infância.

O estudo do MEC apresenta uma Síntese com 22 pontos comuns entre os países do MERCOSUL: 1. Prestígio da Educação Infantil; 2. Direito da criança; 3. Dever do Estado, da família e da sociedade; 4. Primeira etapa da educação básica; 5. Está situada no setor de educação; 6. A identidade da Educação Infantil; 7. Tende à universalização; 8. Maior atenção e interesse às idades mais altas; 9. Obrigatoriedade para as crianças de 5 e 4 anos; 10. Intersetorialidade e multidimensionalidade do atendimento; 11. Focalização para setores de vulnerabilidade; 12. Tempos e horários de atendimento; 13. Busca da qualidade; 14. Centralidade do brincar; 16. Currículo, propostas pedagógicas e diretrizes curriculares; 17. A criança, centro do processo pedagógico; 18. A diversidade acolhida e valorizada; 19. Educação Infantil inclusiva; 20. Articulação com a família; 21. Os profissionais da Educação Infantil; 22. Recursos financeiros.

Os 22 pontos comuns apresentados no estudo do MEC refletem uma tendência marcante na política educacional dos países do MERCOSUL, articulada em grande parte pelos organismos internacionais que promovem uma agenda de Educação Infantil voltada para a focalização dos direitos das crianças em vulnerabilidade social. Esses pontos podem ser interpretados como resultado da pressão exercida por tais organismos, alinhados aos interesses do capital, para garantir a expansão da educação como forma de

reprodução da força de trabalho. A tendência pedagógica escolanovista, por sua vez, se manifesta na valorização da criança como centro do processo educativo, na busca da qualidade mediante propostas pedagógicas flexíveis.

Dois documentos internacionais que apontam os interesses dos Organismos Internacionais em políticas educacionais é o "Relatório Mundial de Educação para Todos" publicado periodicamente pela UNESCO, bem como o "Relatório de Monitoramento Global de Educação", que frequentemente destaca a influência de atores internacionais e sua relação com a promoção de agendas educativas, como também incluem os 22 pontos em comum na pesquisa do MEC.

Desse modo, percebemos que a pesquisa do MEC não apresenta no texto a contextualização histórica e social ao analisar a Educação Infantil no MERCOSUL, que nos traria o entendimento dos motivos que levaram à implementação das políticas educacionais, o contexto social, político e econômico de cada país. Onde poderiam ser destacadas as disparidades entre as políticas educacionais e a realidade social em cada país. E isto é importante porque Educação Infantil apresenta políticas educacionais que influenciam a socialização das crianças desde cedo. Elas devem ser formadas para se tornarem cidadãos e cidadãos críticos e conscientes e não serem moldadas para se encaixarem em estruturas existentes, independentemente de quão desiguais essas estruturas possam ser.

Quanto a universalização e democratização do ensino, são apresentadas políticas educacionais que visam a focalização do direito que vai de encontro à universalização do ensino porque não garante que todas as pessoas, independentemente de sua condição social, econômica, cultural, de gênero, raça, etnia, religião ou local de residência, tenham acesso igualitário e irrestrito à educação em seus diferentes níveis, desde a educação básica até o ensino superior, conforme definido nas leis.

Entendemos que uma educação de qualidade vai além do acesso à escola. E questões relacionadas ao currículo, formação dos professores, infraestrutura e recursos pedagógicos revelam se as políticas educacionais estão realmente proporcionando uma educação de qualidade para as crianças e condições de trabalho dos professores de Educação Infantil nos países do MERCOSUL, como salários justos, dignidade e respeito.

Consideramos que faltou na pesquisa uma análise que ultrapasse as políticas educacionais escritas, examine a implementação dessas políticas e seu impacto na vida das crianças e suas famílias. Desta forma, poderíamos ter uma visão de como a garantia

dos direitos das crianças, por meio de políticas educacionais, estariam alinhadas com os princípios de democratização do ensino e a oferta uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem social ou econômica.,

A análise comparativa da legislação sobre Educação Infantil nos países do MERCOSUL proporcionou uma compreensão profunda da concepção de Educação Infantil, infância e de criança delineada nesses contextos. E nos revela a centralidade da questão de classe nessas concepções.

A análise deste estudo revela as nuances das políticas educacionais adotadas por esses países e proporciona compreensão das dinâmicas regionais e internacionais que moldam a Educação Infantil nesses contextos, e têm desdobramentos nas políticas públicas na educação municipal.

As duas publicações sobre a Educação Infantil refletem a articulação do capitalismo dependente nas políticas educacionais. A pesquisa “A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação” sugere uma busca por padrões educacionais comuns para melhor se adaptar às demandas do mercado. A ênfase na análise comparativa das legislações evidencia uma tentativa de padronização que serve aos interesses econômicos das nações envolvidas. Já o relatório global do UNICEF, *Um Mundo Pronto para Aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade* ao destacar a necessidade de tornar a educação pré-escolar uma prioridade política, ressalta a importância do investimento na formação da força de trabalho desde a infância, visando à produção futura. Esta abordagem também revela a lógica das relações de classe quando busca preparar as gerações mais jovens dos países de capitalismo dependente para se integrarem no sistema produtivo global, enfatizando a ampliação econômica em detrimento de preocupações sociais mais amplas. Portanto, essas publicações, ao adotarem uma perspectiva orientada para o mercado, ilustram a subordinação da Educação Infantil aos imperativos econômicos do capitalismo. Destacam as disparidades de classe no acesso e na qualidade da educação pré-escolar a partir da exploração aos sistemas educacionais, do controle dos meios de produção educacional e a exploração dos trabalhadores da educação. Deste modo, ficam explícitas as lutas e contradições de um sistema educacional pré-escolar em um contexto capitalista, como a desigualdade econômica, a alocação de recursos e a luta por equilibrar o acesso com a qualidade que são questões que refletem as tensões entre os interesses das classes trabalhadoras e as demandas do sistema capitalista.

Diante da análise que destaca a herança escravocrata, a ditadura militar e o processo de democratização no Brasil como partes fundamentais da construção histórica do país, torna-se evidente que as políticas públicas para a Educação Infantil, delineadas a partir de 1988, no Brasil, e influenciadas por organismos internacionais como UNESCO e UNICEF, não podem ser compreendidas isoladamente. A articulação desses organismos evidencia a opção pela subordinação da Educação Infantil brasileira aos interesses econômicos imperialistas, promovendo padrões educacionais que servem à lógica do mercado. Ao enfatizarem a necessidade de integrar as gerações jovens ao sistema produtivo global, tais políticas revelam a exploração dos sistemas educacionais, o controle dos meios de produção educacional e a exploração dos trabalhadores da educação. Nesse cenário, as disparidades de classe no acesso e na qualidade da educação pré-escolar são evidentes tensões entre os interesses das classes trabalhadoras e as demandas do sistema capitalista.

Explorar as diretrizes da UNESCO e UNICEF é fundamental para entender as intenções por trás das políticas públicas de Educação Infantil e como essas intenções se traduzem em práticas educacionais concretas. No próximo capítulo, vamos estudar o contexto das políticas públicas de Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, com o objetivo de analisar, com base na pedagogia histórico-crítica, os fundamentos e concepções da Educação Infantil deste município, destacando as relações com as concepções da UNESCO e UNICEF.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU-RJ: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DA SUPERFÍCIE DOS DOCUMENTOS

Este capítulo se propõe a realizar uma análise, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, dos fundamentos e concepções que permeiam a Educação Infantil nas políticas educacionais de Nova Iguaçu (NI). A investigação destacará as inter-relações dessas políticas com as concepções preconizadas pela UNESCO e UNICEF, fornecendo um quadro abrangente das articulações e alinhamentos presentes na abordagem educativa para a infância. Direcionaremos uma análise específica para a implementação prática dessa proposta educativa no município de Nova Iguaçu. Assim, este capítulo se configura como uma etapa categórica para compreender não apenas os fundamentos teóricos, mas também a materialização prática da proposta educativa para as crianças em Nova Iguaçu, contextualizando-a em um cenário mais amplo de articulações

contemporâneas. Por isso, teremos como base os documentos e legislações que as orientam. Como mencionado na introdução identificamos as seguintes políticas que envolvem esta etapa do ensino: o Plano Municipal de Educação (2015-2025); o Plano Municipal para Primeira Infância (2014); a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu(2021) e a Lei 4.749, de 11 de abril de 2018, que institui a “Semana do Brincar” e o Dia do Brincar no calendário municipal.

Em relação à análise de documentos educacionais, Olinda Evangelista (2012) enfatiza a postura ativa e crítica que o pesquisador deve adotar diante das fontes. A autora destaca a complexidade do processo de pesquisa, desde a escolha das fontes até a interpretação e compreensão do corpus documental. Ela ressalta a importância de considerar a posição do pesquisador em relação à sua própria história e à história da produção de sua empiria, reconhecendo a temporalidade presente no trabalho do pesquisador. A objetividade do pesquisador é destacada como crucial para analisar diferentes fontes sem perder a capacidade de análise e distanciamento.

A abordagem de Evangelista (2012) inclui as temporalidades presentes no trabalho do pesquisador, considerando tanto a produção de fontes primárias quanto as interpretações de fontes secundárias. Além disso, destaca a responsabilidade do sujeito como produtor de conhecimento, ou seja, o papel dos intelectuais em atribuir sentido aos documentos para sistematizar informações, concepções e contradições que permitam compreender não apenas as fontes, mas também os projetos históricos e as perspectivas em disputa.

Na metodologia de análise adotada, fundamentamo-nos nas contribuições de Evangelista (2012) e organizamos nossa investigação em três dimensões: filosófica, política e educacional com aportes teóricos das categorias da pedagogia histórico-crítica, que sugere uma abordagem abrangente e integrada na análise de documentos, partindo da aparência para a essência, do dito ao não dito. Essa abordagem amplia a análise das fontes, porque as contextualiza em relação a diferentes dimensões da realidade, fornecendo uma base sólida para a construção de conhecimento. Ademais, permite a superação do discurso aparente, e em nosso caso específico, das políticas educacionais de Educação Infantil em Nova Iguaçu explicitando suas relações com os projetos do governo federal e organismos internacionais e suas especificidades no município.

A dimensão filosófica enfatiza a compreensão da educação como um fenômeno histórico-social, destacando a importância de fundamentos filosóficos para embasar as

ações educacionais. A dimensão política destaca a análise crítica das relações de poder presentes na educação, buscando compreender como as decisões e práticas pedagógicas são influenciadas por contextos políticos mais amplos. Por fim, a dimensão educacional enfoca a aplicação prática desses fundamentos, visando uma prática pedagógica emancipatória que promova a transformação social.

Neste contexto, exploraremos como a pedagogia histórico-crítica, ao integrar essas três dimensões, fornece um arcabouço metodológico para investigação de documentos de políticas educacionais.

QUADRO 07: Metodologia de análise dos documentos educacionais

Documentos	Dimensão	Categorias analisadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica	Objetivos
Plano Municipal de Educação (2015-2025);	FILOSÓFICA	Ideologias	- Examinar as ideologias presentes nos documentos, entendendo como representam e refletem as relações de luta entre classes sociais - Analisar como as políticas educacionais expressam e perpetuam ideologias, bem como podem ser instrumentos para a reprodução ou transformação ideológica. (Visão liberal)
		Função da educação – educar para o mercado – produtivismo	
		Concepção de sociedade, educação, criança, infância e escola	
		Educação como Instrumento de Hegemonia e Resistência	
Plano Municipal para Primeira Infância (2014);	POLÍTICA	Classes sociais	- Identificar as condições econômicas e sociais que influenciaram a formulação de políticas educacionais. - Analisar como as políticas educacionais refletem interesses de classes, necessidades do sistema econômico e como contribuem para a reprodução ou transformação das relações sociais.
		Capitalismo dependente	
		Estado	
		Relação público x privado x sociedade civil	
		Universalidade x garantia de direitos (política	

Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021) Lei 4.749, de 11 de abril de 2018, que institui a “Semana do Brincar” no calendário municipal.		educacional)	
		Contradições e Conflitos Sociais	• Explorar as contradições presentes nos documentos de política educacional, considerando os conflitos de interesses entre as classes sociais. • Investigar como as políticas educacionais lidam com as contradições sociais, se perpetuam ou desafiam desigualdades e como são negociadas em contextos de conflito. Desigualdade social
		História e Transformação Social	• Localizar nos documentos de política educacional um contexto histórico, considerando as mudanças sociais ao longo do tempo. • Entender como as políticas educacionais foram desenvolvidas em momentos históricos e como contribuíram para a dinâmica histórica, seja reproduzindo ou desafiando estruturas existentes.
	EDUCACIONAL	Função da Educação Trabalho educativo	• Investigar como as políticas educacionais se relacionam com estrutura econômica da sociedade e como desempenham um papel na reprodução ou transformação das relações sociais. • Avaliar como as políticas educacionais refletem a divisão do trabalho na sociedade, a distribuição de poder e como contribuem para a manutenção ou mudança na estrutura social.

		Contradições Internas nas Políticas Educacionais Currículo Método Professores Gestão democrática Trabalho pedagógico em sala de aula • Como o aluno aprende segundo esses documentos • Legislação: plano formal x materialidade	• Identificar contradições internas presentes nas políticas educacionais, considerando potenciais conflitos entre seus objetivos declarados e os resultados práticos. Analisar como as políticas educacionais podem apresentar contradições, como aspirações igualitárias versus práticas discriminatórias, e como essas contradições afetam a eficácia das políticas.
--	--	--	--

Fonte: a autora

3.1 A Educação Infantil no município de Nova Iguaçu-RJ

Nova Iguaçu possui uma população estimada em 785.867 pessoas. A densidade demográfica da cidade se apresenta em 1.509,60 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). A cidade está situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, a cerca de 32 quilômetros da capital fluminense. E faz parte da Baixada Fluminense, uma região que abriga 13 municípios e desempenha um papel importante no contexto econômico e social do estado.

Dados do censo escolar de 2022 apontam um total de 139 Unidades escolares na rede pública municipal de ensino de Nova Iguaçu. Com 17.276 matrículas na Educação Infantil, dessas, na rede municipal, temos 629 crianças em creches e 8.208 matrículas na pré-escola.

Com total de 94 estabelecimentos de Creche, sendo na região urbana: 16 unidades da rede pública municipal e 74 da rede privada. E na região rural, são 2 unidades na rede pública municipal e 2 na rede privada.

Ademais, 284 estabelecimentos oferecem pré-escola no município, sendo na região urbana, 270 instituições, com 111 escolas da rede municipal e 159 da rede privada. Na região rural, são 12 instituições da rede municipal e 2 da rede privada.

Das matrículas na creche, um total de 2.534 matrículas distribuídas na área urbana, com 577 na rede municipal e 1863 na rede privada. Na área rural, são 52 matrículas na rede municipal e 42 na rede particular de ensino.

Das matrículas na pré-escola, um total de 14.742 matrículas distribuídas na área urbana, com 7.765 na rede municipal e 6.469 na rede privada. Na área rural, são 443 matrículas na rede municipal e 65 na rede particular de ensino.

Dados do Censo 2010 apresentam 83.1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 57.9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 53.3% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Área da unidade territorial (IBGE, 2022) estabelecida em 520,581 km².

Há uma preocupante queda na cobertura vacinal infantil em Nova Iguaçu, devido a fatores como hesitação vacinal e desinformação. Isso aumenta o risco de avanço de doenças já controladas e o ressurgimento de doenças erradicadas, especialmente entre as crianças (Gomes, et al, 2023).

A análise das condições de atendimento à primeira infância revela que a rede física das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados aos recursos destinados à educação pública. Apenas 10,51% das

crianças de 0 a 6 anos são atendidas pela rede municipal, em um município onde 90% das famílias possuem renda de até dois salários mínimos. Esse cenário é agravado pela desigualdade e violência presentes na Baixada Fluminense. A rede conveniada, embora significativa, e a privada, que se aproxima da pública em termos de atendimento, não conseguem suprir a demanda. Nova Iguaçu, com o maior número de Centros de Educação Infantil Comunitários (Ceics) na região, continua a enfrentar desafios para proporcionar uma Educação Infantil para as crianças que residem na cidade (Amaral, 2023).

Conforme o quadro 05, para termos uma dimensão entre a legislação e a materialidade das instituições e matrículas destinadas à Educação Infantil, elaboramos cinco tabelas a partir de dados do Censo Escolar desde o ano de 2008, ano do primeiro Plano Municipal de Educação do município, até 2022, ano de sistematização de dados para análise dessa dissertação, para termos um panorama do atendimento oferecido para a população entre 0 e 5 anos de idade em Nova Iguaçu.

Tabela 01: Número de Matrículas da Creche (Turmas Presenciais)											
Tempo Integral e Parcial e Dependência Administrativa em Nova Iguaçu no período entre 2008 e 2022											
Ano	Total ¹⁻³	Tempo Integral ⁴					Tempo Parcial ⁵				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	1.595	1.252	-	-	695	557	343	-	-	-	343
2009	1.763	1.556	-	-	928	628	207	-	-	-	207
2010	1.673	1.477	-	-	958	519	196	-	-	-	196
2011	1.971	1.774	-	-	1.007	767	197	-	-	-	197
2012	1.895	1.456	-	-	800	656	439	-	-	15	424
2013	2.060	1.254	-	-	577	677	806	-	-	36	770
2014	2.142	1.224	-	-	537	687	918	-	-	77	841
2015	2.426	1.365	-	-	589	776	1.061	-	-	71	990
2016	2.410	1.180	-	-	293	887	1.230	-	-	52	1.178
2017	2.547	1.384	-	-	462	922	1.163	-	-	93	1.070
2018	2.985	1.307	-	-	159	1.148	1.678	-	-	528	1.150
2019	2.978	1.147	-	-	25	1.122	1.831	-	-	658	1.173
2020	2.567	997	-	-	25	972	1.570	-	-	653	917
2021	1.943	837	-	-	24	813	1.106	-	-	546	560
2022	2.534	972	-	-	71	901	1.562	-	-	558	1.004

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados feita a partir de dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar da Educação Básica de 2008 até 2022⁶

⁶Notas do INEP

1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - Inclui matrículas da Creche de Ensino Regular.

4 - O número de matrículas do Ensino Regular considera também as matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.

A análise da oferta de matrículas em creches no município de Nova Iguaçu entre 2008 e 2022 evidencia tendências significativas relacionadas à Educação Infantil, especialmente nos modelos de atendimento em tempo integral e parcial. A tabela 01 apresenta dados que refletem a evolução do número de matrículas, a dependência administrativa (rede pública e privada) e os possíveis impactos de eventos conjunturais, como a pandemia de COVID-19.

Entre 2008 e 2022, o número total de matrículas em creches aumentou de 1.595 para 2.534, evidenciando um crescimento na oferta de vagas ao longo do período. Sendo que em 2008, das 1.595 matrículas, 695 correspondiam ao tempo integral na rede municipal e 900 estavam na rede privada (557 em tempo integral e 343 em tempo parcial).

Em 2022, das 2.534 matrículas, 972 eram em tempo integral (71 na rede municipal e 901 na rede privada) e 1.562 em tempo parcial (558 na rede municipal e 1.004 na rede privada).

O pico de matrículas ocorreu em 2018 e 2019, com valores próximos a 2.985 e 2.978, respectivamente. A rede privada concentrou o maior número de matrículas em ambos os períodos.

O tempo integral representou uma parte significativa da oferta inicial, mas apresentou declínio ao longo dos anos. Em 2008, o tempo integral registrava 1.252 matrículas e alcançou seu pico em 2011, com 1.774 matrículas, refletindo a expansão da oferta no início do período. Após 2011, houve uma redução contínua. Em 2019, as matrículas caíram para 1.147, com um ponto crítico em 2021, quando atingiram 837, marcando uma queda de 52% em relação ao pico de 2011. Sobre o período da pandemia de COVID-19, em 2020, as matrículas caíram para 997, e em 2021, chegaram ao menor valor do período analisado (837). Esses números refletem o possível impacto das restrições de aulas presenciais e dificuldades econômicas das famílias e instituições.

O tempo parcial apresentou crescimento contínuo e consolidou-se como o modelo predominante a partir de 2016. Em 2008, o tempo parcial registrava 343 matrículas somente na rede privada. Em 2022, esse número aumentou para 1.562, das quais 558 estavam na rede municipal e 1.004 na rede privada, representando um crescimento de 355%. A rede privada liderou a oferta de tempo parcial durante todo o período. Em 2022, ela era responsável por 64% das matrículas nessa modalidade.

O tempo parcial, durante o período da pandemia, teve uma redução de matrículas em 2020, que somaram 1.570, e em 2021, com 1.106. Essa queda pode ser atribuída às dificuldades financeiras das famílias e à suspensão de aulas presenciais. A partir de 2016, o

tempo parcial superou o tempo integral em número de matrículas, sugerindo uma mudança na oferta de vagas. Enquanto o tempo integral mostrou uma tendência de declínio a partir de 2011.

O período entre 2008 e 2022 evidenciou um crescimento significativo na oferta de creches em Nova Iguaçu, com destaque para o aumento das matrículas em tempo parcial. No entanto, a análise aponta uma dependência significativa da rede privada, tanto no tempo integral quanto no parcial.

A análise dos dados da tabela 01 em relação à Meta 1 do Plano Municipal de Educação evidencia avanços e desafios na oferta de Educação Infantil em Nova Iguaçu entre 2008 e 2022. O total de matrículas em creches cresceu de 1.595 para 2.534 no período, mas esse aumento ainda é insuficiente para atender à meta de alcançar 50% das crianças de até três anos em creches até 2024. Apesar do crescimento, há uma dependência significativa da rede privada, especialmente no tempo parcial, o que limita o acesso universal preconizado pelo Plano Nacional de Educação.

O tempo integral, que inicialmente representava uma parcela significativa das matrículas, registrou declínio ao longo do período, caindo de 1.252 em 2008 para 972 em 2022. Essa redução contrasta com as estratégias do PME que incentivam a ampliação dessa modalidade, essencial para a classe trabalhadora e seus filhos e filhas. Em contrapartida, o tempo parcial cresceu de forma expressiva, com matrículas subindo de 343 em 2008 para 1.562 em 2022, consolidando-se como a modalidade predominante a partir de 2016. No entanto, esse crescimento não substitui a necessidade de ampliar o tempo integral, como previsto no plano.

Tabela 02: Número de Matrículas da Pré-Escola (Turmas Presenciais)											
Tempo Integral e Parcial e Dependência Administrativa em Nova Iguaçu no período entre 2008 e 2022											
Ano	Total ¹⁻³	Tempo Integral ⁴					Tempo Parcial ⁵				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	9.492	640	-	-	94	546	8.852	-	213	3.939	4.700
2009	10.270	1.910	-	-	1.384	526	8.360	-	-	3.372	4.988
2010	10.002	1.037	-	-	634	403	8.965	-	-	3.987	4.978
2011	10.616	3.402	-	-	2.960	442	7.214	-	-	1.646	5.568
2012		1.114	-	-	605	509		-	-	4.175	5.991

	11.280						10.166				
2013	13.916	1.076	-	-	511	565	12.840	-	-	4.531	8.309
2014	15.466	1.096	-	-	610	486	14.370	-	-	5.356	9.014
2015	14.609	1.092	-	-	573	519	13.517	-	-	5.708	7.809
2016	15.239	1.200	-	-	785	415	14.039	-	-	6.160	7.879
2017	15.020	1.066	-	-	670	396	13.954	-	-	6.211	7.743
2018	15.621	634	-	-	339	295	14.987	-	-	7.047	7.940
2019	16.334	567	-	-	152	415	15.767	-	-	7.744	8.023
2020	15.354	446	-	-	134	312	14.908	-	-	7.765	7.143
2021	13.878	595	-	-	123	472	13.283	-	-	8.026	5.257
2022	14.742	647	-	-	150	497	14.095	-	-	8.058	6.037

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados feita a partir de dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar da Educação Básica de 2008 até 2022⁷

A Tabela 02 apresenta dados referentes ao número de matrículas na pré-escola em tempo integral e parcial na rede pública e privada de Nova Iguaçu entre 2008 e 2022. A análise desses números evidencia o crescimento da oferta, oscilações significativas no tempo integral e a consolidação do tempo parcial como o principal modelo de atendimento.

O total de matrículas na pré-escola cresceu de 9.492 em 2008 para 14.742 em 2022, representando um aumento de aproximadamente 55% no período. Esse crescimento aponta esforços para expandir o atendimento, alinhando-se à Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. O pico foi registrado em 2019, com 16.334 matrículas, seguido por uma queda nos anos de 2020 e 2021, possivelmente devido aos impactos da pandemia de COVID-19.

O número de matrículas em tempo integral apresentou variações expressivas ao longo do período. Em 2008, havia 640 matrículas, com um pico em 2011 (3.402 matrículas),

⁷Notas do INEP: 1 - O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino. 2- Não inclui estabelecimentos com turmas exclusivas de Atividade Complementar ou Atendimento Educacional Especializado. 3 - Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula do Ensino Regular. 4 - O número de estabelecimentos do Ensino Regular considera também os estabelecimentos da Educação Especial em Classes Exclusivas.

seguido por um declínio acentuado nos anos subsequentes. Em 2022, o tempo integral contava com apenas 647 matrículas, um número que representa uma redução de quase 81% em relação ao pico de 2011. A rede privada lidera essa modalidade, respondendo por quase a totalidade das matrículas, com 497 matrículas em 2022, enquanto a rede municipal contribui com uma parcela reduzida (150 matrículas em 2022).

O tempo parcial domina a oferta de vagas na pré-escola, com um aumento consistente de 8.852 matrículas em 2008 para 14.095 em 2022, um crescimento de cerca de 59%. A rede privada mantém a menor participação nessa modalidade, com 6.037 matrículas em 2022, representando aproximadamente 43% do total. A rede municipal desempenha um papel significativo, com 8.058 matrículas em 2022, indicando sua importância no atendimento da demanda local.

Os anos de 2020 e 2021 marcaram um período de retração no número total de matrículas, especialmente em tempo integral. Em 2020, o total de matrículas caiu para 15.354, e em 2021, atingiu 13.878, o menor valor do período analisado. Essa queda pode ser atribuída à suspensão de aulas presenciais, dificuldades de acesso e restrições impostas pela pandemia, impactando diretamente a oferta de tempo integral e parcial.

Os dados demonstram que, apesar do crescimento total de matrículas, a modalidade de tempo integral enfrenta desafios estruturais e depende amplamente da rede privada, limitando a universalização do atendimento. O tempo parcial, por outro lado, consolidou-se como o principal formato de atendimento na pré-escola, com ampla participação das redes municipal e privada. Nos anos de 2020 até 2022 o número de matrículas nas escolas públicas ultrapassou as matrículas nas escolas privadas.

A pesquisa de Arruda (2019) revela que a obrigatoriedade e expansão das vagas na pré-escola têm repercussões significativas no atendimento oferecido nas creches, ressaltando a falta de dados consolidados sobre esse cenário na região da Baixada Fluminense-RJ. Essa dinâmica é evidenciada pelo levantamento realizado em pesquisa anterior, onde alguns municípios optaram por reduzir a oferta de vagas nas creches enquanto aumentaram substancialmente as matrículas na pré-escola. Por exemplo, Nova Iguaçu reduziu em 28% o atendimento nas creches e registrou um crescimento de 60% na pré-escola.

Tabela 03: Número de Estabelecimentos da Educação Infantil		
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa		
	Total ¹⁻	Creche
		Pré-Escola

Ano	³	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	210	51	-	-	14	37	198	-	4	76	118
2009	221	48	-	-	17	31	208	-	-	90	118
2010	221	42	-	-	16	26	208	-	-	89	119
2011	228	42	-	-	17	25	215	-	-	91	124
2012	235	46	-	-	17	29	231	-	-	100	131
2013	285	68	-	-	17	51	284	-	-	106	178
2014	290	77	-	-	20	57	290	-	-	114	176
2015	278	89	-	-	21	68	275	-	-	117	158
2016	286	86	-	-	15	71	280	-	-	122	158
2017	280	91	-	-	19	72	273	-	-	119	154
2018	290	97	-	-	20	77	283	-	-	122	161
2019	299	100	-	-	17	83	293	-	-	122	171
2020	291	94	-	-	19	75	285	-	-	121	164
2021	291	82	-	-	16	66	287	-	-	125	162
2022	288	94	-	-	18	76	284	-	-	123	161

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados feita a partir de dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar da Educação Básica de 2008 até 2022⁸

A Tabela 03 apresenta a evolução do número de estabelecimentos que ofertam Educação Infantil em Nova Iguaçu, abrangendo creches e pré-escolas, com dados segmentados por dependência administrativa (municipal e privada) no período de 2008 a

⁸Notas do INEP: 1 - O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino. 2- Não inclui estabelecimentos com turmas exclusivas de Atividade Complementar ou Atendimento Educacional Especializado. 3 - Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula do Ensino Regular. 4 - O número de estabelecimentos do Ensino Regular considera também os estabelecimentos da Educação Especial em Classes Exclusivas.

2022. A análise destaca tanto o crescimento e consolidação da oferta ao longo dos anos quanto as oscilações observadas, especialmente em contextos específicos.

Entre 2008 e 2022, o número total de estabelecimentos de Educação Infantil em Nova Iguaçu passou de 210 para 288, representando um aumento de aproximadamente 37%. O crescimento foi mais expressivo até 2014, quando o total chegou a 290, seguido por relativa estabilidade e pequenas oscilações nos anos subsequentes. Este aumento reflete esforços para ampliar a oferta de Educação Infantil no município, com destaque para a expansão do setor privado, principal responsável pelo crescimento.

O número de estabelecimentos que ofertam creche aumentou de 51 em 2008 para 94 em 2022, indicando um crescimento significativo de aproximadamente 84%. A maior parte desse aumento ocorreu na rede privada, que ampliou sua participação de 37 estabelecimentos em 2008 para 76 em 2022. A oferta pública de creches (rede municipal) também apresentou crescimento, com um aumento de 14 para 18 estabelecimentos no período, mas ainda representa uma parcela limitada da infraestrutura total. Esse dado evidencia a dependência do setor privado para atender à demanda por creches na cidade.

Os estabelecimentos de pré-escola também registraram crescimento, passando de 198 em 2008 para 284 em 2022, um aumento de cerca de 43%. A rede privada é novamente a principal responsável por essa expansão, ampliando sua participação de 118 estabelecimentos em 2008 para 161 em 2022. A rede pública municipal manteve crescimento moderado, passando de 76 para 123 estabelecimentos no mesmo período.

Após atingir um pico de 299 estabelecimentos em 2019, observa-se um leve declínio no número total de unidades nos anos seguintes, com o número estabilizando-se em 288 em 2022. Essa redução é especialmente notável na oferta de creches, que caiu de 100 estabelecimentos em 2019 para 94 em 2022. A pandemia de COVID-19 pode ter contribuído para esse decréscimo, considerando os desafios econômicos e operacionais enfrentados por instituições privadas durante o período.

A análise da tabela demonstra que Nova Iguaçu alcançou um crescimento expressivo na oferta de Educação Infantil entre 2008 e 2022, com uma predominância do setor privado, especialmente na oferta de creches. Embora o número de estabelecimentos tenha crescido, a dependência do setor privado ressalta desafios na universalização da Educação Infantil, como preconizado na Meta 1 do Plano Municipal de Educação.

O aumento das matrículas na Educação Infantil municipal de Nova Iguaçu entre 2005 e 2016 reflete os impactos da legislação federal sobre a expansão dessa etapa da educação básica e a persistência de uma concepção assistencialista na oferta de creches, frequentemente

vistas como sinônimos de atendimento em horário integral, mas sem as condições adequadas para assegurar a qualidade prevista em lei. Desse modo diversos desafios comprometem a execução do programa "Proinfância" nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, como processos burocráticos lentos, dificuldades na obtenção de terrenos, exigências rigorosas para adesão aos programas e atrasos na liberação de verbas. Um levantamento realizado em 13 municípios da Baixada Fluminense revelou que, entre 2007 e 2010, apenas quatro unidades de Educação Infantil foram construídas por meio do "Proinfância". Em entrevistas com professores, constatou-se que a expansão tem ocorrido principalmente através de creches conveniadas com a prefeitura, muitas das quais não possuem condições adequadas de funcionamento. Entre 2011 e 2013, dos 37 municípios do Rio de Janeiro que aderiram ao programa, apenas seis possuíam unidades em funcionamento, com um total de sete construções, evidenciando a necessidade de avaliar o impacto do regime de colaboração na efetividade da expansão da Educação Infantil (Barão et al, 2017).

Ao avaliar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública Infantil (ProInfância), única ação para a Educação Infantil no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), questiona-se o real significado deste programa na garantia da expansão da Educação Infantil por meio do regime de colaboração, especialmente diante do número limitado de construções. Entrevistas realizadas por Ricci (s/d) em Nova Iguaçu revelam percepções críticas sobre o impacto do ProInfância, com entrevistados afirmando que, embora o programa possa ajudar, ele não solucionará os problemas existentes. Segundo uma das entrevistadas, nem mesmo a construção de 50 unidades, como previstas pelo PDE para o município, seria suficiente. Ela conclui que o município deve buscar recursos próprios para realizar as construções necessárias, evidenciando a insuficiência do programa federal para atender plenamente às demandas locais (Barão *et al*, 2017).

Tabela 04 - Número de Docentes da Creche - Escolaridade e Formação Acadêmica									
Ano	Total ¹⁻⁸	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior ¹¹					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total ⁹	Com Licenciatura ¹⁰	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
2008	85	-	69	16	14	2	1	-	-

2009	109	-	87	22	20	2	3	-	-
2010	112	1	83	28	25	3	3	-	-
2011	149	-	96	53	48	5	9	-	-
2012	126	1	79	46	44	2	6	-	-
2013	147	-	108	39	38	1	8	-	-
2014	156	-	114	42	39	3	11	1	-
2015	185	-	135	50	46	4	11	2	-
2016	186	1	145	40	38	2	6	1	1
2017	206	1	157	48	45	3	13	2	-
2018	229	4	175	50	46	4	10	1	-
2019	217	3	150	64	55	9	9	1	-
2020	202	2	131	69	60	9	21	1	-
2021	168	2	106	60	55	5	19	-	-
2022	217	3	150	64	61	3	26	1	-

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados feita a partir de dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar da Educação Básica de 2008 até 2022⁹

⁹Notas do INEP:

1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

2 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma Região Geográfica, Unidade da Federação, Município ou se possuem mais de uma formação acadêmica.

3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada Região, portanto, o total não representa a soma das Unidades da Federação, dos Municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.

4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, portanto, o total não representa a soma dos Municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.

5 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto, o total não representa a soma das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.

6 - Não inclui auxiliares da Creche.

7 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

8 - Inclui os docentes ativos da Creche do Ensino Regular.

9- No total da graduação, os docentes são contados uma única vez, independentemente de possuírem mais de um curso de graduação.

10 - Inclui cursos de complementação pedagógica.

11 - O mesmo docente pode ter mais de uma graduação e/ou pós-graduação.

12 - O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

A análise da tabela 04 intitulada "Número de Docentes da Creche - Escolaridade e Formação Acadêmica" revela uma evolução no perfil acadêmico dos docentes entre 2008 e 2022, destacando mudanças importantes na qualificação profissional e na composição do corpo docente em creches.

O número total de docentes variou ao longo dos anos, apresentando uma tendência geral de crescimento, embora com oscilações em anos específicos. Em 2008, o total era de 85 docentes, atingindo um pico em 2018, com 229 profissionais. No entanto, observou-se uma redução nos anos seguintes, chegando a 168 em 2021, antes de retornar a 217 em 2022.

Ao longo do período analisado, houve uma diminuição acentuada no número de docentes com ensino médio como formação predominante e um aumento expressivo na quantidade de profissionais com ensino superior completo. Em 2008, 69 docentes possuíam ensino médio, representando a maior parte do corpo docente naquele ano. Em contraste, em 2022, esse número subiu para 150 docentes com ensino superior.

O número de docentes com graduação aumentou de 16 em 2008 para 64 em 2022, evidenciando uma evolução na formação inicial dos profissionais. Entre esses, a proporção de graduados com licenciatura também cresceu, refletindo uma maior atenção às demandas pedagógicas específicas da Educação Infantil. Em 2020, por exemplo, 60 dos 69 graduados tinham licenciatura.

Outro aspecto é o aumento significativo de docentes com pós-graduação. O número de profissionais com especialização cresceu de 2 em 2008 para 26 em 2022, mostrando um avanço considerável na busca por qualificações mais aprofundadas. A presença de mestres, ainda que pequena, também se tornou mais constante nos últimos anos, com um docente mestre registrado em 2022.

Tabela 05: Número de Docentes da Pré-escola									
Ano	Total ¹⁻⁸	Escolaridade e Formação Acadêmica							
		Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior ¹¹					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total ⁹	Com Licenciatura ¹⁰	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado

2008	483	4	350	129	124	5	27	-	-
2009	540	6	384	150	142	8	31	1	-
2010	505	3	368	134	128	6	32	-	-
2011	572	3	402	167	155	12	40	2	1
2012	572	4	404	164	152	12	37	1	-
2013	758	6	513	239	224	15	70	2	-
2014	827	6	540	281	266	15	80	2	-
2015	805	6	526	273	262	11	89	3	-
2016	841	8	559	274	261	13	75	2	1
2017	841	5	564	272	260	12	82	3	-
2018	841	7	548	286	270	16	68	4	-
2019	835	7	541	287	241	46	81	4	-
2020	805	6	499	300	258	42	93	3	-
2021	796	10	477	309	267	42	115	4	-
2022	786	8	459	319	304	15	133	4	-

Fonte: A autora, 2024. Tabulação de dados feita a partir de dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar da Educação Básica de 2008 até 2022¹⁰

¹⁰Notas do INEP:

1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

2 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma Região Geográfica, Unidade da Federação, Município ou se possuem mais de uma formação acadêmica.

Notas do INEP: 3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada Região, portanto, o total não representa a soma das Unidades da Federação, dos Municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.

4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, portanto, o total não representa a soma dos Municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.

5 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto, o total não representa a soma das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.

6 - Não inclui auxiliares da Creche.

7 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A tabela 05 apresenta a evolução do número de docentes na pré-escola e suas qualificações acadêmicas entre 2008 e 2022, evidenciando importantes mudanças no perfil dos profissionais ao longo do período. O total de docentes cresceu significativamente de 483 em 2008 para 827 em 2014 e para 841 entre 2016 e 2018. Entretanto, após esse pico, o número oscilou, apresentando uma leve tendência de queda nos últimos anos, alcançando 786 docentes em 2022.

No que se refere à escolaridade, não houve uma redução no número de docentes com Ensino Fundamental. O Ensino Médio, embora tenha sido o grau de formação predominante na primeira metade do período, apresenta um declínio gradual após 2017, em benefício da formação superior.

O número de docentes com ensino superior aumentou consideravelmente, passando de 129 graduados em 2008 para 319 em 2022. Dentro desse grupo, a maioria possui licenciatura. A quantidade de docentes com pós-graduação também cresceu expressivamente, especialmente os que possuem especialização, que passaram de 27 em 2008 para 133 em 2022. Apesar do pequeno crescimento, também houve avanços no número de mestres, enquanto a presença de doutores continua quase inexistente, com raros registros nos anos analisados.

Os dados apresentados sobre Nova Iguaçu revelam aspectos que destacam as desigualdades estruturais da cidade. Com mais de 800 mil habitantes, o município enfrenta desafios na garantia de direitos básicos, como a educação. A insuficiência de infraestrutura escolar, evidenciada pela carência de vagas nas redes públicas de ensino, é um reflexo das dificuldades de planejamento urbano e da precarização de serviços essenciais. A expansão de escolas privadas, em contraste com a demanda não atendida na rede pública, aponta para um processo de segregação educacional e uma dependência crescente do mercado privado, o que reforça desigualdades econômicas e sociais.

8 - Inclui os docentes ativos da Creche do Ensino Regular.

9- No total da graduação, os docentes são contados uma única vez, independentemente de possuírem mais de um curso de graduação.

10 - Inclui cursos de complementação pedagógica.

11 - O mesmo docente pode ter mais de uma graduação e/ou pós-graduação.

12 - O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

3.2 O Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu - RJ (2015-2025)

O Plano Municipal de Educação (PME) representa uma política educacional abrangente e duradoura, que transcende mandatos governamentais e se institucionaliza por meio de legislação municipal, integrando-se com as normativas estadual e nacional. Destinado a responder às reais demandas educacionais do município, o PME busca garantir educação de qualidade com responsabilidade social, visando reduzir desigualdades sociais e culturais, erradicar o analfabetismo, aumentar o nível de escolaridade da população e promover a qualificação para o trabalho. Com força prescritiva, o PME exige que estados e municípios alinhem seus planos de educação às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), promovendo uma articulação entre todos os entes federados. Sua construção deve ser participativa, englobando um amplo debate com a sociedade e refletindo as diversas visões e experiências da comunidade local. Este processo envolve a definição e distribuição de responsabilidades, a elaboração de um Documento-Base, a promoção de debates, a redação do Projeto de Lei e o acompanhamento de sua tramitação na Câmara Municipal (Motta, 2019; Ribeiro, 2018).

O PNE analisado foi estabelecido no ano de 2014 através da Lei Federal nº 13.005/2014, com objetivo de construir uma unidade nacional em torno das suas 20 metas no Brasil, e exigiu que os estados e municípios organizassem em até um ano, após a publicação, o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME). A ênfase na rapidez e organização para a elaboração ou adaptação dos planos dos estados e municípios reflete a pressão temporal estabelecida pelo PNE, demonstrando a urgência percebida na implementação das políticas educacionais.

Também exigindo a inclusão de elementos como levantamento de dados, estudos e consultas públicas destaca a abrangência e a diversidade que são aspectos a serem considerados na formulação desses planos. Sabemos que a imposição de prazos tão curtos pode comprometer a qualidade da construção participativa e democrática desses planos, considerando a complexidade das etapas envolvidas e a diversidade de contextos municipais.

As metas dos planos de educação anteriores (nacional, estaduais e municipais) não foram amplamente implementadas nas políticas educacionais por algumas razões principais: 1) Falta de monitoramento e avaliação efetiva: Estudos mostram que o monitoramento e a avaliação contínua dos planos de educação são fundamentais para garantir o cumprimento das metas, mas esses processos têm sido insuficientes (Vassoler, 2019); 2) Desarticulação entre os entes federados: Apesar da necessidade de colaboração entre os níveis federal, estadual e

municipal para implementar os planos, essa articulação tem sido um desafio (Hentz, 2014); 3) Descontinuidade de políticas públicas: Mudanças frequentes de gestão e prioridades políticas levam à descontinuidade das ações educacionais, prejudicando a implementação de metas de longo prazo estabelecidas nos planos (Neto, 2018); 4) Insuficiência de recursos financeiros: Estudos apontam que o financiamento da educação pública básica no Brasil enfrenta desafios, com recursos aquém do necessário para cumprir as metas dos planos (Neto, 2018).

O Plano Municipal de Educação¹¹ do município de Nova Iguaçu-RJ (PME-NI) tem duração de 10 anos. O documento contém metas e estratégias para a educação no município, com prazo de vigência de 2015 a 2025. O acompanhamento e avaliação periódica ficam a cargo do Conselho Municipal de Educação e do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, com a primeira avaliação em 2017 e subsequentes a cada dois anos. No documento, assinala-se a necessidade de alinhamento dos Planos Plurianuais do Município com as metas educacionais e enfatiza o comprometimento dos Poderes Municipais na divulgação e implementação do plano, que entrou em vigor a partir de janeiro de 2016. No documento, consta ainda, a participação da sociedade na elaboração do plano sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, alinhada ao Plano Nacional de Educação.

O PME de Nova Iguaçu ressalta a obrigatoriedade das instituições de educação pública e privadas no município observarem as metas definidas, de acordo com suas competências legais e constitucionais: “Parágrafo único. As metas previstas no Anexo desta Lei **serão observadas pelas instituições de educação públicas e privadas localizadas no Município de Nova Iguaçu**, de acordo com as suas competências legais e constitucionais” (Nova Iguaçu, 2015, p.3. Grifo nosso).

A escolha do verbo “observar” ressalta a falta de atenção, respeito e aderência esperados em relação às diretrizes educacionais estipuladas na legislação para que as instituições de educação públicas e privadas cumpram o que é determinado pela lei. Pois, observar não é cumprir.

O texto da introdução do PME Nova Iguaçu revela um processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Traz a referência ao PNE delineando um cenário em que a educação é considerada como um meio para reduzir as desigualdades sociais. A referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) ressalta a inserção deste plano local em um contexto mais amplo de diretrizes nacionais. No entanto, a consideração da

¹¹ Nova Iguaçu possui um Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal Nº 3.960/2008, o primeiro plano municipal da cidade.

educação como um meio para reduzir as desigualdades sociais revela uma visão limitada e tecnicista, que não alcança as raízes estruturais das desigualdades e não contempla uma análise crítica das relações sociais.

O PME de Nova Iguaçu (2015-2025) aborda a demanda de políticas públicas de educação por meio de planejamento, considerando a realidade educacional. A análise situacional baseada em dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) evidencia a demanda e a necessidade de ampliação do atendimento na Educação Infantil em Nova Iguaçu. O texto aborda também o financiamento por meio do FUNDEB, destacando que, apesar dos avanços, existem desafios para promover a expansão do atendimento.

Inicialmente, o documento define objetivos como a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a garantia de 50% da oferta em creches para crianças de até 3 anos até o final da vigência do PME. O texto destaca a legislação nacional, como a Lei nº 12.796/2013, que define a Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança. A meta1 do PME de Nova Iguaçu aborda a necessidade de universalização na oferta de Educação Infantil, especialmente ao destacar metas garantia de acesso.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade; e garantir em 50% (cinquenta por cento) da oferta de Educação Infantil em creches para crianças de até 03 (três) anos, até o final da vigência deste PME (Nova Iguaçu, 2015, p. 04).

No entanto, não há uma análise das desigualdades inerentes à sociedade capitalista dependente e suas especificidades em Nova Iguaçu. O aumento no número de matrículas em creches e pré-escolas em horário parcial, como pode ser visto nas tabelas 01, 02 e 03, sugere uma resposta às demandas da população por essa etapa, mas o plano não evidencia como essa medida impacta diferentes grupos sociais e não aponta nenhum instrumento de acompanhamento. A ausência de uma abordagem específica sobre desigualdades sociais e econômicas locais indica uma lacuna no documento no que se refere à compreensão e enfrentamento das disparidades que afetam o acesso à Educação Infantil em Nova Iguaçu.

Tabela 06: Sistematização das metas que abordam a Educação Infantil no Plano Municipal de Educação em Nova Iguaçu – RJ.

Sistematização das metas que abordam a Educação Infantil	
Garantia de direitos	1

	3
	4
Qualidade da EI	7
Alfabetização	5
Educação em tempo integral	6
Educação Infantil no campo	8
Mecanismo de atendimento à infância para as mães que frequentam a EJA noturna	9
Formação para professores da Educação básica	15
	16
Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados feito pela autora a partir de dados disponibilizados no Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu-RJ	

As metas do PME de Nova Iguaçu-RJ (1, 3, 4) que abordam as garantias de direitos na Educação Infantil visam assegurar um acesso universal à educação básica para todas as crianças e a distribuição de competências entre os entes federados. Essas metas incluem a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas, garantindo que todas as crianças de 0 a 5 anos tenham acesso a instituições de Educação Infantil.

A análise situacional da meta 1 do PME revela que ocorreram mudanças da concepção da infância ao longo dos anos, atribuindo-lhe uma importância destacada no desenvolvimento humano.

O avanço do direito à Educação Infantil é resultado de inúmeros debates e movimentos sociais realizados nas últimas décadas, com o objetivo de subsidiar para a definição de políticas públicas voltadas à criança. É sob esta perspectiva que a Educação Infantil agrega a educação e o cuidado com a criança pequena, de forma indissociável, reconhecendo-a e respeitando-a como um sujeito de direitos e fortalecendo a infância como uma fase essencial do desenvolvimento humano (Nova Iguaçu, 2015, p. 04).

No entanto, é necessário examinar a maneira como essas mudanças estão inseridas no contexto político e econômico. O reconhecimento da Educação Infantil como um direito, evidenciado pela legislação, reflete uma resposta às pressões sociais e aos movimentos que buscaram políticas públicas voltadas para a infância.

A história da Educação Infantil no Brasil revela um percurso marcado por avanços legislativos significativos, como a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a universalização do acesso educacional como um direito social. Desde então, houve um progressivo reconhecimento da importância da Educação Infantil como parte da Educação Básica, promovendo uma mudança de paradigma que posiciona as crianças nos primeiros anos de vida como sujeitos de direitos educacionais fundamentais. No entanto, os desafios persistem, especialmente no que tange à efetivação desses direitos na prática. A

escassez de vagas em creches e pré-escolas, aliada à qualidade muitas vezes precária do atendimento oferecido, ressalta a necessidade de políticas públicas de investimentos consistentes em infraestrutura, formação de profissionais qualificados e práticas pedagógicas adequadas (Souza; Malanchen, 2021).

Com relação à Educação Infantil no município, o texto do PME aponta que de acordo com o “Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC que demonstra que 78,8% da população de 04 e 05 anos e 17,0% da população de 0 a 03 anos frequentam a escola” (Nova Iguaçu, 2015, p. 4).

No contexto da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos, conforme destacado por Arruda (2019), em 2010, Nova Iguaçu apresentava uma população residente nessa faixa etária de 42.721 pessoas, com taxas de atendimento de 2,24% na rede municipal e 1,67% na rede privada, totalizando 3,92% da população atendida

A discussão sobre a reforma e a ampliação das Escolas Municipais de Educação Infantil e a regulamentação de instituições privadas pelo Conselho Municipal de Educação contribuem para a complexidade do cenário. Desta forma, o PME reconhece o desafio representado pela meta 01 do Plano Nacional de Educação e destaca a importância da adequação do Plano Municipal para desenvolver estratégias e ações que não apenas ampliem o acesso, mas também melhorem a qualidade da Educação Infantil em Nova Iguaçu.

É um grande desafio o cumprimento da meta 01 do Plano Nacional de Educação – PNE- 2014/2024. Através da adequação do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu - 2008/2018, será possível tecer reflexões em conjunto, criar estratégias e ações para que além de ampliar o atendimento na Educação Infantil, possamos qualificá-lo cada vez mais (Nova Iguaçu, 2015, p. 5).

São apresentadas pela Subsecretaria de Projetos Especiais as dificuldades na implementação de creches na cidade de Nova Iguaçu, como:

[...] houve dificuldade em localizar terrenos de dominialidade municipal, obedecendo aos moldes exigidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), tendo em vista a densidade populacional da Cidade. Diante desse panorama foram propostas 22 (vinte e duas) construções de Creches Pró infância com Metodologia Inovadora. Porém, ocorreram problemas com a execução das obras devido ao não cumprimento dos contratos por parte da empresa vencedora do Pregão Federal de nº 94/2012, responsável pela região sudeste. Os contratos estão sendo rescindidos pelo Município e as obras encontram-se em fase de negociação com o FNDE para adoção de medidas para efetivação da referida ação (Nova Iguaçu, 2015, p. 4).

A dificuldade descrita no PME-NI se repete em outros municípios. A análise dos registros do Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia-GO (2004-2014) revela que a construção de objetivos e metas para a Educação Infantil enfrentou inúmeros desafios, destacando-se a falta de recursos financeiros. Essa carência prolongou as situações precárias

além do previsto, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida. A insuficiência de investimentos impacta diversas dimensões do trabalho docente, incluindo a falta de qualificação de professores, inadequadas políticas salariais e condições de trabalho insatisfatórias. Além disso, a garantia de padrões mínimos de infraestrutura física, bem como a disponibilidade de equipamentos, materiais pedagógicos e oportunidades culturais e de lazer, são fatores críticos que influenciam o desempenho dos profissionais da Educação Infantil. Essas condições subótimas não apenas comprometem o ambiente educacional, mas também dificultam a implementação efetiva das metas e objetivos do PME (Ribeiro, 2018).

Ribeiro (2018) aponta que:

Um dos motivos que influenciaram a não efetivação das metas são os recursos financeiros, visto que o Poder Executivo do município de Goiânia ampara-se na Lei de Responsabilidade Fiscal e na falta de orçamento financeiro para se esquivar de obrigações que lhes são postas por lei, como, por exemplo, a lei do piso nacional, o direito a uma jornada de trabalho de 40 horas em uma mesma instituição, data-base anual sempre prevista para o início de cada ano (Ribeiro 2018, p. 119).

Segundo o PME-NI, quanto às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), quatro estão em obras, com a garantia de reparo/reforma para todas as EMEIs, dependendo da situação do terreno. Não está prevista a construção de novas EMEIs com recursos próprios. Apresentam desafios logísticos, contratualmente relacionados e financeiros enfrentados pela Subsecretaria na expansão da infraestrutura educacional, além das ações “em andamento” para superar essas dificuldades. O que revela a lacuna entre a intenção do PME e a prática, ressaltando a necessidade de um planejamento municipal que ajuste o plano às condições e realidades específicas do município, em vez de seguir as metas estipuladas sem análise de contexto.

A meta 01 do PME é específica para a Educação Infantil. A seguir analisaremos as implicações das demais metas para o primeiro segmento da Educação Básica.

A meta 03 aborda a distribuição de competências entre os entes federados no que diz respeito à oferta e garantia de acesso aos diferentes níveis de ensino na Educação Básica no contexto legal brasileiro.

Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, ampliar a oferta de cursos técnicos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), até o final do período de vigência deste PME (Nova Iguaçu, 2015, p. 05).

Esta meta faz referência à LDB, que define as responsabilidades dos diferentes entes federados (União, Estados, Municípios) em relação aos diversos níveis da Educação Básica no Brasil. Destaca as atribuições do Estado e do Município. Segundo a LDB, é

responsabilidade do Estado "assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio" (art. 10, inciso VI). Já ao Município cabe oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, além de, com prioridade, garantir o ensino fundamental (art. 11, inciso V).

No contexto da Educação Infantil no Brasil, a Emenda Constitucional nº 14/96 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 destacam-se por introduzir uma dinâmica contraditória entre competência e colaboração entre os entes federativos. Esta abordagem política, embasada na redução de custos e na suposta eficiência da administração pública, redefine o papel do Estado no fornecimento de Educação Infantil. Entretanto, essa suposta colaboração entre União, estados e municípios tem sido mais vertical, com ações regulamentadas por normas de transferência de encargos, em vez de uma cooperação horizontal e recíproca. Um dos maiores desafios enfrentados é a falta de uma regulamentação adequada do regime de colaboração, o que impede uma redistribuição fiscal justa de recursos de acordo com as responsabilidades e demandas específicas de cada ente federado. Os municípios, embora sejam os que menos arrecadam, são frequentemente os mais responsáveis pela oferta educacional, exacerbando disparidades regionais e dificultando a construção de um sistema nacional de educação coeso e equitativo. Nesse cenário de incertezas e falta de regulamentação, iniciativas educacionais muitas vezes se desenrolam de maneira desarticulada e sobreposta, promovendo um campo de disputas complexo que envolvem diferentes atores políticos e educacionais, sem uma coordenação efetiva que garanta a qualidade na Educação Infantil em todo o país (Motta, 2019).

A meta 04 refere-se a uma proposta ou objetivo de universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Nova Iguaçu, 2015, p. 08).

A Educação Infantil é incluída nesse contexto, embora o texto mencione especificamente a população de 4 a 17 anos, ou seja, deixando a creche fora do atendimento. A inclusão da Educação Infantil seria uma extensão essencial desse princípio, considerando que a abordagem inclusiva deve começar desde os primeiros anos de vida da criança. Portanto, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado deve

ser estendida às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na faixa etária da Educação Infantil, o que inclui creches e pré-escolas, proporcionando oportunidades para o pleno desenvolvimento de potencialidades e garantindo a igualdade de acesso ao ensino das crianças.

Na estratégia 4.2 é anunciado o objetivo de “promover, gradualmente o atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Nova Iguaçu, 2015, p. 09). Demonstrando-nos que essa meta não atingiu a universalização da educação para crianças nessa faixa etária.

A efetivação desse direito requer investimentos em infraestrutura, formação docente e articulação intersetorial, visando à construção de uma Educação Infantil inclusiva. No contexto da Educação Infantil, a promoção gradual do atendimento escolar às demandas das famílias de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme estipulado pela Lei nº 9.394/96, é determinante para a construção de uma práxis educativa inclusiva e transformadora. É imperativo não apenas assegurar o direito à escolarização comum, mas também reinterpretar os fenômenos de inclusão e exclusão educacional e social. Ao contrário das tentativas de restringir o debate de ideias, é necessário criar condições para que diversas vozes sociais contribuam com suas perspectivas sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência e outras minorias sociais. Essa abordagem não se limita a uma transformação pedagógica na escola contemporânea; ela demanda uma compreensão profunda das determinações histórico-sociais que perpetuam mecanismos de exclusão, visando superá-los e formar subjetividades mais humanas. Assim, a defesa da escola como espaço fundamental para a formação humana, apesar de suas contradições, é essencial na luta por uma sociedade menos discriminatória e excludente, onde a educação e a prática social inclusiva se entrelaçam para promover uma transformação ético-política significativa (Padilha; Silva, 2020).

A meta 05 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (Nova Iguaçu, 2015, p. 10). Apresenta a estratégia 5.1: estimular a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (Nova Iguaçu, 2015, p. 10).

A meta 05 do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu revela uma concepção de alfabetização que busca alcançar resultados quantitativos definidos, visando assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa meta inclui estratégias que enfatizam a integração entre a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. É primordial, no entanto, que a pré-escola não seja vista apenas como uma fase preparatória para o ensino fundamental, mas como um segmento da Educação Infantil que possui suas próprias especificidades e objetivos pedagógicos. Nesse contexto, a concepção de alfabetização deve ser abordada de maneira apropriada, garantindo que os professores que atuam nessa transição possuam conhecimentos sólidos sobre os processos de alfabetização adequados para cada etapa da educação básica, promovendo assim um desenvolvimento educacional integral e coerente para as crianças.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a alfabetização, é um processo complexo e multifacetado que propõe uma reflexão profunda sobre as condições sociais e políticas que permeiam o ensino da escrita e da leitura. Neste contexto, observa-se que as soluções tradicionalmente oferecidas pelas instituições públicas têm sido insuficientes para erradicar o analfabetismo e proporcionar uma aprendizagem efetiva. As metodologias predominantes, ao não considerarem as condições objetivas como acesso à moradia, trabalho, saúde e educação de qualidade, limitam-se a intervenções superficiais e paliativas. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário, enfatiza a necessidade de uma formação escolar que capacite os estudantes, especialmente da classe trabalhadora, a dominar as ferramentas culturais essenciais para compreender e transformar a realidade social (Coelho, 2016).

Para Marsiglia (2011, p. 59) “ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos”.

Nessa perspectiva, a palavra assume um papel central no processo de alfabetização, não apenas como unidade fonética e semântica, mas como mediadora fundamental entre os aspectos linguísticos e os significados culturais que permeiam o ensino da linguagem escrita. A partir da seleção criteriosa de palavras, o professor não apenas ensina as relações grafo fonêmicas, fundamentais para o domínio da escrita, mas também possibilita a ampliação dos horizontes culturais dos alunos. A ênfase na palavra como elemento norteador da prática pedagógica permite não apenas o ensino sistemático das relações entre fonemas e letras, mas também a integração desses ensinamentos com os significados sociais e históricos presentes nas diversas manifestações textuais (Coelho, 2016).

A meta 06: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Nova Iguaçu, 2015, p. 11).

Estratégia 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (Nova Iguaçu, 2015, p. 12)

Baseadas nos estudos de Paro, Arroyo e Goffman, Castro e Lopes (2011) argumentam que a implantação de escolas de tempo integral pelo governo surge como uma resposta às demandas das classes populares, com o objetivo de amenizar problemas sociais que transcendem os muros escolares, ainda que tais problemas não tenham uma natureza propriamente pedagógica. Historicamente, a ideia de formação integral no Brasil antecede à própria escola pública, originando-se nos internatos particulares criados para atender aos filhos das elites, buscando preservar seu *status quo*. Esses internatos operavam em espaços isolados, com regimes de tempo integral e métodos específicos, caracterizados como instituições totais, onde o fechamento físico e social era uma marca distintiva. Com a urbanização e industrialização crescentes, essas escolas de elite passaram a não mais atender às expectativas de suas classes mantenedoras. Em vez de segregar seus próprios membros, propuseram, fundamentados no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados, transformando a educação integral em uma ferramenta para isolar a "ameaça social" representada pelas classes populares. Esse isolamento pode ser observado em instituições como reformatórios de menores e entidades filantrópicas subvencionadas pelo governo, que, além de separar essa população do corpo social, visam sua reintegração sob moldes disciplinadores. Assim, as escolas integrais refletem uma tentativa de controle social sob o pretexto de inclusão educacional.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, educação integral é a educação integral vai além de um redesenho curricular, exigindo uma mudança cultural para unificar o método e a metodologia de ensino, a fim de ampliar a capacidade do aluno de compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas. Dessa forma, a educação integral promove uma formação omnilateral, capaz de oferecer as condições necessárias para a emancipação social e o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, com uma compreensão política da condição histórica das classes trabalhadoras sob o capitalismo (Lima; Colares, 2023).

No que tange à qualidade na Educação Infantil, o PME-NI apresenta na meta 07: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias do município para o IDEB” (Nova Iguaçu, 2015, p. 12) tem na Estratégia 7.7 incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e incentivar práticas pedagógicas e inovadora que “assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos bem como acompanhamento dos resultados nas unidades escolares em que forem aplicadas” (Nova Iguaçu, 2015, p. 12) e na

Estratégia 7.19 consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidade indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (Nova Iguaçu, 2015, p. 13).

A falta de uma abordagem efetiva na utilização dos recursos públicos, aponta para a continuidade de práticas que não promovem efetivamente a melhoria do sistema educacional. Segundo Araújo (2007):

O IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (Araújo, 2007, p. 27).

Além disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, apesar de buscarem estabelecer diretrizes para a qualidade nessa etapa, ainda refletem uma visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo, distante da perspectiva histórico-crítica. Portanto, é necessário que a concepção de qualidade na Educação Infantil vá além dos discursos que disseminam essa visão limitada, alinhando-se a uma abordagem crítica e emancipadora (Lamare, 2017)

A política de Educação Infantil reflete as profundas transformações ocorridas com a reforma do Estado, situando-se em um contexto marcado pela reorganização do mercado e

pela disseminação da ideia de que as creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora devem prioritariamente ser espaços de desenvolvimento e socialização, não de ensino formal.

Este paradigma, embasado na premissa de controlar desigualdades, fundamenta-se na concepção da infância como um período determinante para o desenvolvimento humano, enfatizando a inclusão e coesão social em detrimento da transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado. Contudo, as políticas educacionais, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, são também influenciadas por estratégias de reestruturação capitalista e mundialização financeira, estabelecendo direcionamentos que, embora busquem equidade social, podem limitar o acesso das crianças ao conhecimento sistemático necessário para compreenderem profundamente a realidade. Assim, o desafio atual é articular a função social da escola infantil com o papel essencial do professor na mediação entre o educando e o saber científico, assegurando que a Educação Infantil pública contribua efetivamente para a construção e disseminação do conhecimento crítico e contextualizado (Lamare, 2017).

A meta 7 do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu evidencia um compromisso com a qualidade educacional em todas as etapas, incluindo a Educação Infantil, visando melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem através da adoção de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. Paralelamente, a Estratégia 7.19 reforça a necessidade de consolidar a educação em contextos específicos como o rural, indígena e quilombola, integrando os ambientes escolares às comunidades locais e preservando suas identidades culturais.

A Meta 08 tem na “Estratégia 8.10 “ofertar Educação Infantil em todas as escolas do campo” (Nova Iguaçu, 2015, p. 14).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002 estabelece princípios e procedimentos para o funcionamento das escolas do campo, destacando a necessidade de uma abordagem diferenciada da educação rural. Enquanto a educação rural tradicionalmente servia aos interesses do capitalismo agrário e das elites, a educação do campo surgiu das lutas sociais e visa atender à diversidade e aos interesses das classes trabalhadoras rurais. Esse contraste é fundamental para entender a especificidade da Educação Infantil no campo brasileiro, onde a negação histórica do direito à educação para as crianças rurais reflete um processo mais amplo de urbanização e valorização das cidades em detrimento das áreas rurais. A obrigatoriedade recente da frequência escolar a partir dos quatro anos de idade ainda não garante acesso igualitário para crianças em regiões afastadas, devido a visões antiquadas que consideram a Educação Infantil desnecessária para famílias do campo (Ghellere, 2014).

A pesquisa sobre a Educação Infantil do Campo de Guellere (2014) revela a precariedade do acesso ao sistema educacional por crianças em territórios rurais, destacando a priorização da população urbana nas orientações internacionais. A trajetória da educação no campo é marcada pela influência do capitalismo, onde a formação técnica visava atender às demandas do mercado, levando à mecanização e à proletarização rural. Esse processo resultou em êxodo rural e expropriação de terras, impactando negativamente a vida e cultura dos pequenos agricultores. No entanto, movimentos sociais como o MST resistem a essa lógica, lutando por direitos e condições de vida dignas no campo. A ausência de políticas públicas eficazes e a falta de infraestrutura escolar agravam a situação, forçando muitas famílias a migrarem para as cidades. A resistência dos movimentos sociais é essencial para contestar a opressão e reivindicar uma educação que respeite as especificidades e necessidades das populações rurais, desafiando a tendência de abandono e marginalização promovida pelas "agroestratégias" e interesses do capital.

A meta 09 tem na Estratégia 9.15 o objetivo de “criar de mecanismos de atendimento à infância, de modo a favorecer a frequência das mães na EJA noturna da Rede Municipal”.

Para alcançar essa meta o município de Nova Iguaçu precisa desenvolver políticas públicas que ofereçam serviços de creche e pré-escola em horários compatíveis com a oferta da EJA noturna, permitindo que as mães, aqui deveriam ser incluídos pais ou outros responsáveis por crianças, possam frequentar as aulas sem precisar faltar para cuidar de seus filhos e/ou dependentes. Não são estabelecidos critérios sobre: quem deve criar está política pública? Qual prazo para ser criada? A estratégia demonstra que, apesar de ser do interesse da classe trabalhadora e de seus filhos, não tem base objetiva se concretizar.

A história da creche no Brasil reflete uma trajetória marcada pela luta feminista e pela evolução dos direitos da infância. Inicialmente concebida como um direito trabalhista para mães trabalhadoras, a creche foi gradualmente reconhecida como um espaço crucial de educação e socialização para crianças pequenas. A sua inclusão na Constituição de 1988 como um direito das crianças de 0 a 6 anos representou uma mudança significativa, rompendo com concepções antiquadas que as viam apenas como "objetos" a serem guardados. O movimento feminista desempenhou um papel fundamental nessa transformação, ampliando o debate para além da maternidade biológica e defendendo a creche como uma política pública essencial para fortalecer a cidadania e a igualdade de gênero. Hoje, apesar dos avanços, enfrentamos desafios como o déficit de creches públicas e a necessidade de políticas que assegurem qualidade e inclusão. A creche não é apenas um direito das crianças, mas um instrumento para uma sociedade mais justa e plural, demandando políticas públicas que

garantam sua função educativa e socializadora de forma democrática e não discriminatória (Teles, 2015).

A creche, enquanto instituição educacional e de cuidado infantil, desafia os estereótipos de gênero ao promover um ambiente inclusivo e igualitário desde a infância. Ao longo das últimas décadas, as creches públicas têm sido cruciais para apoiar não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também para permitir que suas famílias, especialmente mães, possam participar ativamente do mercado de trabalho sem comprometer o bem-estar de seus filhos. No entanto, a realidade atual revela um cenário desafiador, com uma oferta insuficiente e desigual de creches, particularmente nas áreas mais vulneráveis e periféricas. A necessidade urgente de uma política nacional que reforce a qualidade e a acessibilidade das creches, garantindo sua laicidade e a participação efetiva da sociedade, é fundamental para revitalizar o propósito original das creches como centros de transformação social e educacional. A participação contínua do movimento feminista é essencial para assegurar que a creche permaneça um espaço de aprendizado e acolhimento, livre de estereótipos de gênero e respeitando a diversidade cultural e social. Além disso, é imperativo que o Estado e a sociedade reconheçam a importância estratégica das creches não apenas como locais de cuidado, mas como instituições que moldam as relações humanas desde a infância, promovendo valores de justiça, igualdade e respeito mútuo. Somente com um compromisso renovado com políticas públicas inclusivas e sustentáveis, poderemos efetivamente alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida (Teles, 2015).

As metas 15 e 16 estão direcionadas para formação de professores da Educação Básica. A meta 15 tem objetivo de assegurar que todos os professores que atuam na educação básica, incluindo a Educação Infantil, possuam formação específica de nível superior. E apresentaram metas que precisavam ser alcançadas:

Na porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior em 2013 era 74,8% e a meta nacional exige 100% em 2015, logo, temos 1 ano para se alcançar 25,2%. Na porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam em 2013 era 32,8% e a meta nacional exige 100% em 2024, logo, temos até o fim do decênio alcançar 67,2% (Nova Iguaçu, 2015, p 19).

A Meta 16 tem o objetivo de elevar a titulação dos professores da Educação Básica para o nível de pós-graduação e oferecer formação continuada a todos os profissionais dessa área. Tem como destaque a formação de parcerias e redes com universidades como um caminho para alcançar o objetivo da meta, focando na formação de profissionais, incluindo os da Educação Infantil.

As metas 15 e 16¹² revelam um aspecto fundamental das contradições estruturais do sistema educacional capitalista. A meta de assegurar que todos os professores tenham formação superior explicita uma necessidade de qualificação essencial para a qualidade educacional. Tais metas revelam um avanço significativo ao reconhecer a importância da qualificação docente para a qualidade educacional. Podemos ver nas tabelas 04 e 05 que o número de professoras e professores que buscam formação no Ensino Médio, Ensino Superior e Pós graduação vem aumentando no período entre 2008 e 2022.. A formação de professores na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo integral que vai além da prática utilitária e pragmática, devendo incorporar uma sólida base teórica e filosófica. Atualmente, a formação docente muitas vezes é esvaziada de conteúdo crítico e transformada em um produto de mercado, focada em competências como "saber fazer", "conhecer", "conviver" e "ser", sem considerar as implicações profundas desse modelo. Isso resulta na desvalorização do papel do professor, que se torna uma figura decorativa, incapaz de mediar o ato educativo. Para combater essa tendência, é necessário reconhecer a complexidade da formação e do trabalho docente, valorizando-o como condição fundamental para a plena humanização dos indivíduos. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma formação intencional e articulada com as condições objetivas da prática social, contrapondo-se aos modelos que apenas preparam o indivíduo para atender ao mercado (Marsiglia; Martins, 2013).

O Plano Municipal de Educação não apresenta uma definição explícita do termo "educação". A abordagem destaca a importância da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Plano Nacional de Educação, indicando que a educação é concebida como um componente estratégico para a promoção da igualdade social e a melhoria da qualidade educacional.

Segundo Dermeval Saviani (2015), a natureza e especificidade da educação está fundamentada no materialismo histórico-dialético. Para o autor:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que

¹² Essas metas não seguiram as sugestões do UNICEF

seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (Saviani, 2015, p. 1)

Desse modo, a educação é um ato de produção, apropriação e transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Ela é um processo pelo qual o ser humano, através de sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, visando a sua formação integral e omnilateral. Nesse sentido, a educação não se resume à mera transmissão de conhecimentos, mas sim à apropriação crítica desses conhecimentos, de modo a possibilitar ao indivíduo a compreensão da realidade social e sua transformação. Saviani defende uma educação que supere a alienação e a opressão do homem pelo homem.

A visão de Saviani sobre a educação, fundamentada no materialismo histórico-dialético, lança luz sobre o papel essencial do trabalho humano na transformação da realidade. Nesta perspectiva, a educação é um processo complexo de produção, apropriação e crítica do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história. Este entendimento ressoa especialmente na análise da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, onde se observam desafios significativos quanto à universalização do acesso e à qualidade do atendimento. A cidade enfrenta carências estruturais e de recursos que impactam diretamente na efetivação do direito à educação desde os primeiros anos de vida.

O texto do PME-NI enfatiza ainda a necessidade de participação democrática de diversos setores da sociedade na construção e adequação de planos educacionais, evidenciando uma compreensão de educação como um processo coletivo e colaborativo. Porém em diversos momentos cita a parceria público-privada como meio para atingir as metas estabelecidas, como podemos ver a seguir nas estratégias que seguem:

3.9) estimular por meio da realização de parcerias, a partir da publicação deste Plano, o cumprimento pelas empresas públicas e privadas da Lei do Aprendiz, Lei Federal nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que oportuniza aos adolescentes entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos, articulados em unidades de ensino, um contrato de aprendizagem condizente com a sua condição de aluno em fase de formação para o mundo do trabalho, bem como ampliar os programas de parceria para oferta de vagas de estágio remunerado (Nova Iguaçu, 2015, p. 08).

7.27) promover a regulação da oferta da Educação Básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação (Nova Iguaçu, 2015, p. 13);

8.8) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação (Nova Iguaçu, 2015, p. 14);

8.11) fomentar a formação inicial e continuada dos educadores da educação do campo, fazendo parceria com as diversas instituições públicas e privadas (Nova Iguaçu, 2015, p. 14);

10.3) oportunizar em parceria com outras instituições públicas e privadas eventos que permitam o acesso à formação profissional e ao mercado de trabalho (Nova Iguaçu, 2015, p. 15);

- 10.8) promover a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades públicas e privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade (Nova Iguaçu, 2015, p. 15);
- 11.2) mobilizar instituições públicas e privadas para realização de parcerias objetivando oferta de cursos nas diferentes áreas (Nova Iguaçu, 2015, p. 16);
- 13.3) consolidar e ampliar parcerias com as instituições públicas e privadas pertencentes no município de Nova Iguaçu a fim de oferecer formação inicial e continuada para docentes e não docentes de acordo com a necessidade observada na rede (Nova Iguaçu, 2015, p. 17);
- 15.14) Garantir e implementar a formação específica de Educação Superior a nível de Graduação e Pós-Graduação (latu sensu e stricto sensu) dos docentes através de parceria com Universidades Públicas e Privadas (Nova Iguaçu, 2015, p. 20).
- 20.7) estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas e demais segmentos da sociedade organizada, que possibilitem a captação de recursos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação municipal, visando ao seu fortalecimento e avanço da qualidade (Nova Iguaçu, 2015, p. 23);
- 20.14) assegurar a conservação e a segurança dos prédios e monumentos públicos da rede municipal de ensino por meio de recursos públicos e parcerias com empresas privadas (Nova Iguaçu, 2015, p. 23).

As recomendações do UNICEF (2019) e as diretrizes do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu convergem na ênfase à educação como uma ferramenta para combater desigualdades, ao mesmo tempo em que destacam a importância de parcerias público-privadas para alcançar esses objetivos. O UNICEF (2019) reforça a necessidade de uma abordagem equitativa e eficaz que mobilize investimentos privados para a educação pré-escolar, destacando o papel fundamental da cooperação entre o governo e o setor privado na ampliação do acesso e na melhoria da qualidade dos serviços oferecidos. Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação complementa essa visão ao enfatizar a participação de diversos setores da sociedade na elaboração de políticas educacionais, onde destaca a parceria público-privada como um meio viável e necessário para atingir as metas estabelecidas.

No contexto do PNE, a parceria público-privada emerge como um instrumento estratégico para o desenvolvimento da educação, a melhoria da qualidade do ensino e ampliação do acesso e a valorização dos profissionais da educação. Assim, também no PME de Nova Iguaçu, a parceria público-privada na educação envolve a colaboração entre entidades públicas e privadas para implementar ações que visam suprir demandas educacionais, seja na construção de escolas, oferta de serviços ou desenvolvimento de programas. Trazendo a ideia de que a integração de recursos e expertise de ambos os setores pode potencializar o alcance das metas do PME-NI, permitindo uma gestão mais eficiente e inovações na prestação de serviços educacionais.

Freres e Rabelo (2015) destacam a inserção dos empresários na área da educação no Brasil, associando-a ao processo de reestruturação produtiva. Argumentam que essa inserção teve início durante a reorganização produtiva, impulsionada pela necessidade de aumentar a produtividade para competir internacionalmente. Os autores sustentam que esse envolvimento está associado ao dismantelamento da escola pública, restringindo sua função a aspectos mínimos de leitura, escrita e cálculo destinados à classe trabalhadora. Apontam uma visão crítica da articulação empresarial na educação, destacando que essa participação visa moldar a formação humana de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Assim, no contexto capitalista pós-Segunda Guerra, a ideia de fim da história e a suposta superação das lutas de classes foram manipuladas para justificar uma educação voltada para as novas necessidades produtivas. Os autores argumentam que as estratégias manipulatórias das empresas, como flexibilidade e competência, foram estendidas para a escola, transformando-a em um espaço fundamental para a formação de indivíduos alinhados aos interesses do capital.

No contexto da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, a análise de Freres e Rabelo (2015) reflete a mesma lógica de instrumentalização e adaptação ao mercado que permeia o sistema educacional como um todo. A Educação Infantil, também é afetada pelas intervenções empresariais que visam moldar as competências desde a infância. Sob a influência da reorganização produtiva, a tendência é que a Educação Infantil seja cada vez mais orientada para competências técnicas e habilidades funcionais que atendam às exigências do mercado de trabalho. Além disso, a privatização e a mercantilização da Educação Infantil podem se intensificar, com a entrada de empresários que veem na primeira infância uma oportunidade de investimento e lucro.

Feitosa, Segundo e Santos (2015) analisam o fenômeno das parcerias público-privadas (PPPs) na educação brasileira, explorando sua origem no Programa de Educação para Todos, promovido por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial “que promove uma intensa agenda de compromissos a serem exercidos pelos países-membros da UNESCO” (Feitosa; Segundo; Santos, 2015, p. 151). Os autores partem do pressuposto de que os limites entre o público e o privado foram reconfigurados devido à crise estrutural do capital, resultando na imposição do receituário neoliberal aos países pobres. Nesse contexto, a educação, considerada um bem social, é deslocada para se tornar uma mercadoria sujeita às flutuações do mercado com a atuação dos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, na promoção de uma agenda de compromissos relacionados às metas de educação estabelecidas em Jomtien (1990) e no Fórum de Dakar (2000). Os autores destacam que o

fortalecimento de parcerias entre setores público e privado influencia a demanda por educação da classe trabalhadora.

As parcerias público-privadas na Educação Infantil têm se consolidado em diversos municípios brasileiros, como Belém, Campinas, Irati e Manaus, envolvendo a transferência de recursos públicos para instituições privadas. Essas parcerias têm implicações na concepção de Educação Infantil adotada: 1) Em Belém, as parcerias apresentam contradições e omissões na transferência de recursos e na efetiva participação das organizações da sociedade civil conveniadas no atendimento educacional (Cabral, 2023); 2) Em Campinas, o programa "Nave-mãe" inaugurou a transferência da gestão de equipamentos públicos de Educação Infantil para o setor privado, diferenciando-se dos tradicionais convênios com escolas filantrópicas, comunitárias e confessionais (Pellisson, 2016); 3) Em Irati, a parceria público-privada entre a prefeitura e uma editora para aquisição de material apostilado para a Educação Infantil evidencia a urgência de políticas públicas que discutam o currículo para a infância com embasamento teórico sólido, respeitando as particularidades da criança (Czekalski, 2021); 4) Em Manaus, a inserção de organizações privadas na educação pública municipal tem levado à internalização e naturalização de que tudo que envolve a educação pública pode e deve ser convertido em bens e produtos comercializáveis (Aranha, 2023).

A crise, aliada ao neoliberalismo, resulta na submissão de vários aspectos da vida humana a transações mercantis, levando à mercantilização mundial. Propostas neoliberais visam criar um ambiente favorável ao capitalismo dependente, livre-economia e um Estado mínimo. Os serviços públicos, como educação e saúde, são percebidos como mercados lucrativos por meio de privatização, capitalização e reificação, como a tendência global de governos utilizarem PPPs na educação para melhorar a qualidade da aprendizagem. As PPPs enfocam o aspecto econômico das transações e destacam o recuo do Estado frente às demandas sociais como a transferência otimizada de riscos entre as partes, com o setor privado assumindo financiamento e risco de operação (Feitosa, Segundo e Santos, 2015). Os textos do PME e PNPI destacam a ideia de que as PPPs podem melhorar a qualidade dos serviços públicos, potencializando a gestão do setor privado e gerando menos gastos dos recursos públicos.

No contexto da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, tais articulações se desdobram influenciando diretamente as estratégias adotadas pelos gestores públicos. Observamos no Plano Municipal de Educação, uma transformação significativa no papel do governo local, que tende a se retrair diante das responsabilidades sociais básicas, como educação, transferindo para o setor privado através das Parcerias Público-Privadas (PPPs). Essa

abordagem reflete a busca por utilidade econômica e redução de custos, enquanto delega ao mercado a gestão e financiamento dos serviços educacionais, potencialmente comprometendo a universalidade e qualidade do atendimento na Educação Infantil. Desse modo, o Estado se desloca de um papel provedor para um facilitador de iniciativas privadas, sob a premissa de melhorar o sistema educacional, mas que levanta questões críticas sobre o acesso universal à educação de qualidade para as crianças, filhas e filhos da classe trabalhadora, da região.

Sob a perspectiva da nossa metodologia de análise de documentos educacionais, percebemos que o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu, ao buscar alinhar-se às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta-se como uma tentativa de universalizar o acesso à Educação Infantil e reduzir desigualdades sociais. Contudo, tal esforço está condicionado pelas demandas do capitalismo dependente, que orienta as políticas públicas segundo uma lógica de mercado e de reprodução de relações sociais desiguais.

Sob uma dimensão filosófica a partir das categorias ideologia e função da educação, o PME aborda a educação como um meio técnico para combater desigualdades sociais, mas sem questionar as causas estruturais dessas desigualdades. O discurso tecnicista, centrado em metas e indicadores estatísticos, revela uma ideologia que compreende a educação como ferramenta para aumentar a produtividade e a integração ao mercado de trabalho, perpetuando a concepção liberal de educação. A ênfase na parceria público-privada para a ampliação de vagas demonstra a subordinação da educação às dinâmicas do capital, desconsiderando a educação como um instrumento emancipador e de transformação social. A ausência de uma análise crítica das condições econômicas e sociais locais limita o alcance transformador das políticas educacionais. Apesar de destacar o direito à Educação Infantil, o PME não aborda de maneira aprofundada as desigualdades intrínsecas à sociedade capitalista em Nova Iguaçu, como as disparidades no acesso à educação entre diferentes classes sociais.

Sob uma dimensão política, a partir das categorias classes sociais, Contradições e Estado, o PME reflete as contradições inerentes às políticas educacionais em uma sociedade marcada pela dependência econômica e pela desigualdade social. A insuficiência de vagas em creches e pré-escolas integrais e a transição para atendimentos parciais indicam a precarização do direito à educação, especialmente para as crianças de classes trabalhadoras. Essas lacunas apontam para uma política que reproduz desigualdades em vez de enfrentá-las. A ênfase na parceria público-privada, apresentada como solução estratégica, expõe a subordinação das políticas educacionais aos interesses privados. Essa abordagem dilui a responsabilidade estatal na garantia do direito à educação e reforça a lógica de mercantilização do setor educacional.

Sob uma dimensão educacional a partir das categorias trabalho pedagógico e contradições internas, embora o PME reconheça a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano, há uma discrepância entre os objetivos declarados e a realidade prática. A ausência de infraestrutura adequada, de vagas suficientes e de um planejamento estratégico que considere as especificidades locais revela contradições internas nas políticas educacionais. O enfoque no aumento quantitativo de matrículas, sem considerar a qualidade do atendimento e as condições de trabalho dos profissionais da educação, reflete a lógica produtivista da política educacional. Essa abordagem ignora a concepção histórico-crítica da educação como prática social transformadora, que deveria visar a formação integral do sujeito e a superação das relações de exploração e dominação.

A partir das categorias educação como instrumento de hegemonia e resistência, percebemos que a história da Educação Infantil no Brasil, marcada por lutas sociais e avanços legislativos, indica que as conquistas no campo educacional são resultado de pressões populares e movimentos de resistência. No entanto, a efetivação dos direitos conquistados enfrenta barreiras impostas pela lógica do capitalismo dependente. Em Nova Iguaçu, o reconhecimento da infância como fase essencial do desenvolvimento humano não se traduz em políticas públicas suficientes para garantir o acesso universal à Educação Infantil. O que torna o PME um documento tensionado pelas contradições entre os interesses do capital e as demandas da classe trabalhadora.

3.3 Plano Municipal para Primeira Infância (2014)

Moreira e Lara (2012) destacam que, no contexto da Educação Infantil, as transformações resultantes da reforma do papel do Estado como regulador do desenvolvimento foram impulsionadas por estratégias consideradas emergenciais diante de uma realidade global. A função estatal evoluiu para ser primariamente um promotor de serviços sociais, incentivando a publicização. Entretanto, a reforma do Estado, motivada pela busca de competitividade e atração de investimentos, adotou regras que desregulamentaram a economia, reduziram as barreiras comerciais, liberalizaram o fluxo de capitais e promoveram a descentralização e privatização do Estado Nacional. Essa abordagem reflete-se também na Educação Infantil, percebida como um recurso que contribuiria para a produção de capital humano, visando um desenvolvimento econômico sustentável e eficiente no combate à pobreza. Vejamos o caso do Plano Municipal para Primeira Infância do município de Nova Iguaçu-RJ.

A resolução nº 18, de 27 de novembro de 2013, através do Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente de Nova Iguaçu, aprovou o Plano Municipal pela Primeira Infância e criou a comissão de implementação do plano. Além da Declaração Universal dos Direitos da Criança e da Constituição Federal de 1988, também são considerados para a elaboração do documento:

CONSIDERANDO que o Plano Nacional pela Primeira Infância, aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda, em dezembro de 2010, recomenda o desdobramento do PNPI em "planos estaduais e municipais, nos quais as questões nacionais abordadas, as diretrizes de ação propostas e os objetivos e metas estabelecidos sejam particularizados e apropriados por cada um dos entes federados, segundo suas competências e as características regionais e locais"(Nova Iguaçu, 2014).

CONSIDERANDO que a Lei Municipal no 2.113/1991, alterada pela Lei Municipal no 2.598/1993, que tratam dos direitos da criança e do adolescente estabelece que é atribuição do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Nova Iguaçu deliberar acerca das diretrizes e políticas. públicas para a infância e adolescência, em conformidade com o Art. 86 da Lei Federal 8.069/1990 (ECA) (Nova Iguaçu, 2014).

Aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em dezembro de 2010, o documento Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) foi elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância, Revisado e atualizado em 2020. Com o objetivo de apresentar a importância do documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações voltados para a proteção e promoção dos direitos das crianças na primeira infância. O texto do documento aborda o processo de elaboração, justificativas para a escolha do período de vigência até 2022, enfatizando que:

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) construiu este Plano entre 2009 e 2010, estendendo sua vigência até 2022. Justificou-se a escolha dessa data por ser o aniversário do bicentenário da Independência, ao qual se associava o seguinte desejo: quando o Brasil fosse comemorar 200 anos de nação independente, de governo autônomo, tendo poder e responsabilidade para dirigir seu próprio destino e cuidar do seu povo, deveria ter garantido os meios para cada uma das crianças viver sua infância com plenitude e desenvolver seu imensurável potencial humano (Plano Nacional Primeira Infância, 2020, p. 10).

A Rede Nacional Primeira Infância, em sua página eletrônica¹³, denomina-se “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” (RNPI, 2023). Ainda segundo informações da página na internet, trezentos e trinta e cinco municípios brasileiros participam

¹³ Endereço eletrônico da Rede Nacional Primeira Infância: <https://primeirainfancia.org.br/>
Endereço eletrônico do Instituto C&A : <https://institutocea.org.br/sobre-nos/quem-somos/>

da rede com planos municipais, dentre eles, cinco municípios do estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e São João de Meriti, que é o único município do estado que está em fase de produção do PMPI no ano de 2023. Desse modo, apenas 6,01% dos municípios brasileiros participavam da rede com o Plano Municipal para a primeira infância.

O Plano Municipal para a Primeira Infância de Nova Iguaçu recebeu Patrocínio do Instituto C&A e foi realizado pela Solidariedade França-Brasil – SFB. Na própria página da internet, o instituto declara que os irmãos Clemens Brenninkmeijer, August Brenninkmeijer resolveram fazer negócios como parte integrante da comunidade. Que o Instituto C&A surgiu, em 1991, com o objetivo de valorizar pessoas e comunidades por meio da promoção de uma Educação Infantil de qualidade. Chegaram a lançar materiais formativos como o “pralapraca: guia de orientações didáticas – formação de docentes na Educação Infantil” na página eletrônica do Centro de Referências de Educação Integral está disponibilizado um material informando que “Projeto serve de apoio a sistemas públicos de ensino na busca de soluções para a educação. A metodologia está voltada para formação de educadores, com ênfase nos coordenadores pedagógicos e técnicos das secretarias de Educação”.

A partir de informações disponíveis na internet, na página eletrônica da instituição, “a Solidariedade França-Brasil (SFB) é uma Organização Não Governamental, fundada em 1986 por franceses e brasileiros, sem fins lucrativos e sem vinculação religiosa ou partidária” que têm como parceiros a Câmara de Comércio França-Brasil (CCIFB), Consulado-Geral da França no Rio de Janeiro e a Casa França-Brasil.

O autor Boito Júnior (1999) argumenta que o crescimento da “nova” burguesia de serviços é atribuído ao recuo e descentralização do Estado nas áreas de serviços e direitos sociais. Segundo sua perspectiva, essa fração da burguesia é considerada uma das mais reacionárias da classe dominante, uma vez que seu desenvolvimento é resultado de uma política ultrarreacionária que busca suprimir e reduzir os direitos sociais. Ele destaca que as estratégias do Estado refletem um enfoque na mercantilização dos direitos e serviços sociais, especialmente nas esferas da educação, saúde e previdência.

O PMPI revela a dinâmica de ações e parcerias na implementação de um plano municipal pela primeira infância, destacando a intervenção da Solidariedade França-Brasil (SFB) em conjunto com instituições e órgãos públicos. No entanto, é possível questionar a natureza dessas parcerias e o papel desempenhado por organizações não governamentais (ONGs) como a SFB. A presença de apoio de entidades privadas, como o Instituto C&A, levanta questões sobre a articulação do setor privado na definição de políticas públicas,

potencialmente direcionando os interesses em direção a objetivos vinculados a fundamentos e concepções empresarias voltados para a primeira infância, por exemplo, a concepção de infância do material da C&A “ “pralapraca: guia de orientações didáticas – formação de docentes na Educação Infantil”” . Observem as orientações aos professores:

Para cada uma dessas formas de entender a infância, há formas diferentes de nos relacionarmos com ela! Já pensou sobre isso? Então, o primeiro convite é: observe por um tempo um grupo de crianças e busque identificar a concepção que mais se aproxima do que você de fato pensa sobre o que é a infância. E na instituição em que você trabalha, como a criança é vista? É possível identificar que ideias orientam as práticas educacionais? Este é um ponto de partida interessante para iniciar uma reflexão com todos os integrantes da instituição e analisar que práticas são coerentes com a concepção que você de fato acredita e aquelas que precisam ser transformadas. (Avante; Instituto C&A, 2009, p. 13-14)

No contexto da Educação Infantil, os debates giram em torno do papel do professor e de como sua visão influencia a compreensão da infância como uma concepção flexível desvinculada de amarras materiais ou institucionais. Desse modo, percebemos que a entrada do capitalismo nas políticas educacionais tem implicações profundas que se refletem na formação de professores e nas práticas pedagógicas. A formação dos professores, por sua vez, pode ser simplificada, privilegiando o aspecto operacional em detrimento da profundidade teórica, a fim de atender às demandas do mercado por profissionais alinhados com as necessidades econômicas contemporâneas. Essa tendência aponta para uma possível marginalização do debate ideológico e dos aspectos críticos da Educação Infantil, em favor de uma abordagem que busca eficiência e resultados práticos no contexto neoliberal (Arce, 2001).

Sobre a subordinação das políticas educacionais aos interesses econômicos globais, evidenciando a articulação de organizações internacionais na condução dessas estratégias, Moreira e Lara (2012) salientam que as políticas educacionais formuladas na década de 1990 foram concebidas para favorecer os interesses econômicos e contribuir para a permanente e atual reestruturação capitalista. Estas refletem as estratégias políticas vinculadas ao imperialismo total, como afirma Fernandes (2020), moldadas por determinantes sociais e internacionais que direcionam os rumos do capital. Agências multilaterais, incluindo o Banco Mundial, exerceram articulação significativa nas políticas sociais, orientando-as para dar continuidade ao processo de "suposto" desenvolvimento humano, mesmo diante da falência do modelo de industrialização e desenvolvimento econômico. A descentralização do Estado, as políticas de focalização e a ênfase na qualidade representaram, na esfera da política social, uma atuação estatal limitada ao papel de promotor de serviços básicos para a população carente.

Dentre os capítulos do documento, um deles é dedicado à Educação Infantil que começa reconhecendo “a educação é o mais poderoso instrumento de formação humana e fator decisivo no desenvolvimento social e econômico” (PMPI, 2014, p. 40).

Ao enfatizar a importância da educação pré-escolar na luta contra a desigualdade e na quebra de ciclos intergeracionais de pobreza, o documento do UNICEF (2019) corrobora a ideia de que investimentos na infância podem gerar retornos significativos ao longo do tempo, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo. Da mesma forma, o Plano Municipal para a Primeira Infância reforça essa abordagem ao reconhecer a educação como um “fator decisivo no desenvolvimento social e econômico”. Essa visão alinha-se à Teoria do Capital Humano, que vê a educação como um recurso estratégico capaz de ampliar as oportunidades econômicas e reduzir desigualdades sociais.

A teoria postula que o capital humano é composto pelas habilidades, conhecimentos e experiências que os indivíduos acumulam ao longo de suas vidas, sendo esses atributos fundamentais para a sua capacidade de gerar renda e contribuir para a economia (Santana e Fracalanza, 2023).

Sobre a articulação do compromisso na formulação das políticas educacionais voltadas para a primeira infância, podemos destacar a ênfase dada à educação como um componente vital para o progresso sustentável. Para Moreira e Lara (2012) as recentes políticas educacionais no Brasil e em diversos países têm sido permeadas por discursos específicos que colocam o atendimento à primeira infância como uma prioridade crucial para o desenvolvimento sustentável dessas nações. O enfoque nessas políticas recai sobre a educação e o cuidado infantil. Essa temática ganhou destaque a partir da década de 1990, quando, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, 183 países, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso de, até o ano 2000, atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância.

No diagnóstico da realidade abordado no PMPI, embora citem a LDB e a Constituição Federal no documento, trazem referências do Plano Nacional para a Primeira Infância para abordarem o dever do Estado: “Como lembra o PNPI, a oferta da Educação Infantil é dever do Estado e deve ser assegurada a toda criança que dele necessite ou por ela demande, por meio de sua família ou de seus responsáveis” (Nova Iguaçu, 2014, p. 45). E outras vezes onde:

O Plano Nacional pela Primeira Infância afirma que é, simultaneamente, direito e dever dos professores e das famílias participar da formulação da proposta pedagógica de seus estabelecimentos de educação. A proposta pedagógica de cada

instituição [deve levar] em conta os valores e as expressões da cultura local e a diversidade entre as crianças (Nova Iguaçu, 2014, p. 48).

Ainda de acordo com o PNPI, os professores têm direito a programas de educação permanente, em que a reflexão sobre a prática seja nutrida pelo conhecimento científico, pelo intercâmbio de experiências com seus colegas e conduza à produção científica, por meio de elaboração própria de relatórios sobre sua experiência pedagógica (Nova Iguaçu, 2014, p. 48).

Segundo o PNPI, a faixa etária do nascimento até cinco anos e onze meses deve ser entendida como um período único, sequencial, evitando-se as segmentações de conteúdo de aprendizagem, áreas de desenvolvimento ou processos pedagógicos entre creche e pré-escola e o primeiro ano [do Ensino fundamental]. A distinção entre aquelas duas instituições é meramente etária, para efeito de organização dos grupos e dos espaços (Nova Iguaçu, 2014, p. 50).

Desse modo, no documento, o PNPI se torna orientador dos direitos e condições adequadas para o pleno desenvolvimento das crianças. Tirando das leis nacionais essa função.

Sobre a Concepção de Educação Infantil, antes de citarem o artigo 29 da LDB, o documento nos traz a seguinte ideia:

Temos assim, a Educação Infantil como direito da criança, uma ação no presente e não apenas uma projeção para o futuro, tal como, maior taxa de retorno econômico, ganhos sociais futuro etc. O importante é ser feliz, deixando de lado a ideia de que o bem-sucedido está relacionado só ao dinheiro que a pessoa recebe (Nova Iguaçu, 2013, p.45).

A citação do documento aponta a Educação Infantil como um direito da criança, com ênfase na busca da felicidade, desvinculada de problemas econômicos. Tal posicionamento pode ser interpretado à luz da crítica marxista à alienação.

Buscamos as contribuições de Barbosa (2006) que a partir do pensamento de Karl Marx, enfatiza que o conceito de alienação é central para compreender as dinâmicas sociais e individuais dentro do sistema capitalista. A alienação refere-se à separação do trabalhador do produto de seu trabalho e, consequentemente, da própria essência humana. No contexto da produção, os trabalhadores, muitas vezes, se encontram alienados do fruto de seu trabalho, pois não têm controle sobre o processo produtivo e os resultados finais são apropriados pelos detentores dos meios de produção. Esse processo de alienação se estende à esfera mais ampla da vida, onde as relações sociais são mediadas pelo valor de troca. Na busca incessante pela acumulação de capital, a felicidade é frequentemente subjugada à lógica da produção e consumo, resultando em uma alienação profunda do indivíduo de suas próprias necessidades e aspirações genuínas. Assim, para Barbosa (2006), no marxismo, a verdadeira realização e felicidade só podem ser alcançadas através da superação da alienação, que requer uma transformação radical das estruturas sociais que perpetuam a subserviência do indivíduo ao sistema capitalista.

O texto do PMPI revela diferentes abordagens no acompanhamento e na supervisão das unidades de Educação Infantil, dependendo de sua natureza (pública, conveniada ou privada). Vejamos:

- **Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)** – Visitas semanais onde são observados os seguintes aspectos: condições físicas do prédio escolar, recursos humanos, prática pedagógica e o desenvolvimento administrativo.
- **Creches Conveniadas** – Visitas mensais para verificação do quantitativo e frequência dos assistidos, bem como os aspectos pedagógicos e administrativos.
- **Instituições Privadas** – Visitas no período de tramitação do processo de solicitação de autorização para funcionamento onde são verificados: documentação presente no processo; condições de funcionamento da instituição com vistas às normas em vigor e emissão de parecer sobre as condições para deferimento ou indeferimento do pedido de autorização (Nova Iguaçu, 2014, p. 48. Grifo do documento).

O texto não menciona se há um acompanhamento contínuo nas instituições privadas após a autorização ser concedida. Um sistema de monitoramento contínuo é vital para garantir a manutenção dos padrões. Importante para analisarmos a conjuntura que vivemos é o processo de desmonte do Estado pelo capital que traz como estratégia a fragilização dos serviços públicos.

No âmbito da educação, o processo de descentralização dos encargos é atribuído, em parte, ao estímulo de agências internacionais, como a Unesco e a Unicef, que propõem estratégias como a concentração dos recursos públicos no ensino básico, além da promoção de parcerias com organizações civis e empresas. A descentralização, nesse contexto, parece ser impulsionada por diretrizes internacionais que buscam redistribuir responsabilidades e recursos, concentrando esforços na Educação Básica e incentivando a colaboração entre setores público e privado (Boito Júnior, 1999). Desse modo, é revelada uma dinâmica em transformação na gestão educacional, influenciada por perspectivas internacionais e parcerias que transcendem o âmbito governamental.

Sobre a formação para professores,

Ainda de acordo com o PNPI, os professores têm direito a programas de educação permanente, em que a reflexão sobre a prática seja nutrida pelo conhecimento científico, pelo intercâmbio de experiências com seus colegas e conduza à produção científica, por meio de elaboração própria de relatórios sobre sua experiência pedagógica.

A formação, na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu vem se dando de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como ideia central favorecer o trabalho em equipe, a reflexão da prática e a aprendizagem em parceria.

Além da formação em parceria, as instituições, em geral, dedicam espaços internos para a formação pedagógica com temas relacionados à Educação Infantil e para o planejamento das atividades mensais. É um tempo valioso, pois nele se realizam as programações e as avaliações dos trabalhos realizados (Nova Iguaçu, 2014, p. 49).

Contra o esvaziamento da educação que nega a importância do conhecimento sistematizado na decodificação da realidade e sobre a formação profissional, especialmente no contexto da formação de professores, destacamos a necessidade de uma abordagem intencional na organização dos conteúdos.

Ao analisar as parcerias com entidades privadas, como o Instituto C&A, e a intervenção da Solidariedade França-Brasil (SFB), percebemos a articulação do setor privado na definição de políticas públicas. Essas parcerias refletem a articulação da classe dominante na estrutura do Estado, transformando-o em um "comitê" que serve aos interesses da burguesia, onde interesses privados determinam as prioridades educacionais.

Bárbara Freitag¹⁴ (2005) destaca a intensidade das iniciativas governamentais na área educacional durante a década de 1965 a 1975 no Brasil, delineando uma série de ações, como convocações de conferências, desenvolvimento de planos globais e setoriais, redefinição de leis, reformulação de currículos e uma mudança conceitual com um novo enfoque econômico para a educação. A reflexão sobre a importância atribuída à educação como fator básico de desenvolvimento é acompanhada de perguntas sobre as razões e as intenções por trás dessa valorização, buscando entender por que, após períodos de negligência, a última década viu uma política de fortalecimento institucional do modelo brasileiro por meio da educação.

A análise estrutural proposta por Freitag (2005) aborda as condições econômicas, políticas e sociais como determinantes para compreender a mudança de perspectiva em relação à educação. A autora levanta questões sobre a efetiva implementação das proposições da política educacional na realidade brasileira, os efeitos das medidas governamentais na estrutura do ensino e na sociedade como um todo, bem como os grupos e classes sociais beneficiados por essas mudanças. Ao promover um enfoque sociológico mais amplo, sugere que uma interpretação crítica é necessária para identificar não apenas os fatores condicionantes da educação, mas também as modificações geradas na estrutura da sociedade brasileira.

Freitag (2005) estabelece uma relação estreita entre pesquisa, planejamento e educação, indicando que a última é o instrumento por excelência para implementar os planos desenvolvidos. Segundo a autora, a educação como um processo fundamental de socialização

¹⁴No livro "História das ideias pedagógicas no Brasil", Saviani, apesar de fazer uma crítica ao trabalho de Bárbara Freitag no livro "Escola, Estado e Sociedade", reconhece o trabalho como pioneiro e relevante.

dos indivíduos, visa integrar uma sociedade que se deseja racional, harmoniosa e democrática. Essa sociedade é, por sua vez, controlada, planejada, mantida e reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõem.

Em uma análise que desmascara a aparente justa distribuição, questionando quem de fato se beneficia dos frutos do investimento educacional e destacando o papel central do empresário capitalista nesse processo, Freitag (2005) explora a relação entre a formação educacional, o Estado e a economia da educação, apresentando uma perspectiva crítica sobre a justificativa tecnocrática para os investimentos estatais na educação. Ela argumenta que, como a formação educacional é considerada um direito e dever para todos, o Estado assume a responsabilidade pelos investimentos e planejamento educacional, apoiado pela economia da educação como fundamento teórico. A autora destaca a ideia de que os investimentos públicos em educação são feitos em nome do desenvolvimento nacional, gerando crescimento econômico que supostamente beneficia a todos. No entanto, a crítica se concentra na distribuição desigual dos benefícios, conforme a teoria da "taxa de retorno social e individual". Freitag (2005) argumenta que, na prática, essa taxa de retorno representa uma forma de mais-valia, beneficiando principalmente o empresário capitalista em detrimento do trabalhador que produz essa mais-valia e do Estado como representante da nação. E complementa que:

Toda concepção da educação como investimento é válida, desde que conscientizada como investimento lucrativo para as empresas privadas. A política educacional que adota essa concepção garante o crescimento da taxa de lucro para essas empresas (Freitag, 2005, p. 53).

Freitag (2005) aborda a crítica de Altvater à economia da educação, reinterpretando a perspectiva economicista dos investimentos educacionais em termos marxistas. A autora argumenta que os gastos educacionais, socializados pelo Estado, servem aos interesses da empresa privada e do capital monopolístico. E destaca que os investimentos em qualificação da mão-de-obra, sob o pretexto de beneficiar os trabalhadores, na verdade visam aprimorar as relações de trabalho capitalistas, reforçando a dependência do trabalhador em relação ao capitalista. No contexto da reprodução ampliada, os investimentos educacionais como investimentos em capital variável, melhoram a eficiência dos investimentos em capital constante e aumentando a produtividade do processo de produção e reprodução capitalista. A crítica de Freitag (2005) se estende à economia da educação neoclássica, que, segundo Altvater, justifica o crescimento econômico por meio da intervenção estatal na composição orgânica do capital. A autora também destaca a perspectiva normativa da economia da

educação, que sugere ao Estado as formas de investimento, alinhadas às necessidades das empresas privadas em termos de força de trabalho treinada.

Diante da análise sobre o PMPI, torna-se evidente a complexidade das dinâmicas educacionais permeadas por fatores políticos, econômicos e sociais. Destacamos a descentralização do Estado e à articulação da "nova" burguesia de serviços para ressaltar a importância de compreender o contexto histórico e político que molda as políticas educacionais. A questão do tempo dedicado à formação e planejamento dos professores na Rede de Ensino de Nova Iguaçu destaca a luta pela implementação de direitos já previstos em lei, revelando lacunas na execução das políticas públicas municipais. Em relação às parcerias com entidades privadas, como o Instituto C&A, e a Solidariedade França-Brasil, lançamos luz sobre a articulação do setor privado na definição de prioridades educacionais, questionando a quem realmente essas políticas beneficiam. A análise das políticas educacionais voltadas para a primeira infância, conforme discutido por Moreira e Lara (2012), destaca a necessidade de considerar o compromisso social na formulação dessas políticas.

A análise das dimensões filosófica, política e educacional do PMPI demonstra a consolidação dos interesses privados na gestão pública da educação.

Diante de uma dimensão filosófica a partir das categorias ideologia, concepção de infância, educação e sociedade, a análise do Plano Municipal para a Primeira Infância revela as ideologias presentes nos documentos educacionais. A parceria com organizações privadas, como o Instituto C&A, evidencia uma concepção liberal de educação que despolitiza práticas pedagógicas. A proposta de reflexão sobre a infância, presente no material "pralapraca", desconsidera as condições materiais e sociais, promovendo uma visão individualista e flexível que ignora as desigualdades estruturais.

Sob uma dimensão política a partir das categorias classes sociais, relação público-privado e universalidade dos direitos, o PMPI reflete as influências do capitalismo dependente no Brasil, evidenciado pela articulação do setor privado na formulação de políticas públicas. As parcerias com ONGs e entidades empresariais demonstram a transformação do Estado em um "comitê" que serve aos interesses da burguesia, relegando o serviço público a uma posição secundária.

Sob uma dimensão educacional a partir das categorias função da educação e trabalho pedagógico, o PMPI enfatiza a Educação Infantil como "fator decisivo no desenvolvimento social e econômico". Essa concepção é marcada por contradições, pois, embora o documento reconheça a educação como direito universal, o foco no produtivismo desconsidera as condições materiais e culturais que influenciam o processo educativo. Como nas categorias

contradições e transformação social, alienação e felicidade na Educação Infantil, a referência do PMPI à busca da felicidade na Educação Infantil, desvinculada da acumulação de riqueza, pode ser interpretada à luz do conceito marxista de alienação. Conforme Barbosa (2006), a alienação no sistema capitalista separa o indivíduo do produto de seu trabalho e de sua essência humana, transformando a felicidade em um elemento subordinado à lógica da produção e do consumo. Assim, a política educacional discutida no PMPI reflete essa contradição, ao apresentar a educação como um direito, mas subordiná-la à lógica produtivista. Para superar essas contradições, é necessário um reposicionamento das políticas educacionais, de modo a promover uma formação que reconheça as determinações materiais e históricas da infância.

3.4 Semana do Brincar e o Dia do Brincar (Lei n.º 4.749, de 11 de abril de 2018)

O direito da criança ao brincar é reconhecido como fundamental no contexto dos direitos humanos e da infância nos documentos elaborados pelos organismos internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece em seu Artigo 31 que "a criança tem direito ao repouso e ao lazer, ao jogo e a atividades recreativas próprias da sua idade". Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, reforçou e detalhou os direitos das crianças, incluindo o direito ao lazer e ao jogo. O artigo 31 da CDC destaca que as partes signatárias reconhecem o direito da criança ao "descanso e lazer, ao se dedicar a atividades recreativas, culturais e artísticas". Esses documentos internacionais ajudaram a estabelecer o brincar como um elemento vital no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Países ao redor do mundo incorporaram esses princípios em suas políticas e práticas relacionadas à infância, reconhecendo o brincar como um direito essencial das crianças.

Figura 01: Projeto dia do Brincar



Fonte: Projeto Dia do brincar, SEMED-NI, 2020.

Entre as políticas públicas que orientam o trabalho com a Educação Infantil nas escolas de Nova Iguaçu, a Semana Municipal do Brincar e o Dia do Brincar (Lei 4749 de 11 de abril de 2018) tem por objetivo:

a promoção, a valorização e a sensibilização da prática de brincar, reforçando a relevância da brincadeira para o desenvolvimento de uma infância saudável, visando proporcionar palestras e debates, inclusive a reunião de crianças de todas as idades demonstrando a importância do tema (Nova Iguaçu, 2018).

Brincar é um direito de aprendizagem citado na BNCC e na Proposta Curricular de Nova Iguaçu:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (SEMED-NI, 2020, p. 23).

O objetivo geral do projeto da Secretaria de Educação:

Promover o desenvolvimento integral (pessoal, cognitivo, emocional, físico e social) da criança, através de experiências brincantes preconizadas na Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos (SEMED-NI, 2020, p.1).

O projeto da Secretaria de Educação tem como justificativa:

Em um dos direitos do Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu (PMPI) está o “DIREITO DE BRINCAR AO BRINCAR DE TODAS AS CRIANÇAS”, instituído através da Lei nº 4749 de 11 de abril de 2018. E, de acordo com o Artigo 1º fica instituída, no Calendário Oficial de Eventos da Cidade de Nova Iguaçu, a “Semana Municipal do Brincar” a ser comemorada anualmente na semana do dia 28 de maio, data em que é comemorado o “Dia Internacional do Brincar”.

Entendendo o Brincar como um dos seis componentes do Direito de Aprendizagem, preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se necessário garantir às crianças momentos de interações e brincadeira, de forma livre ou direcionada, construindo com elas a percepção de mundo e as ações dos indivíduos, por meio de um processo lúdico de construção de conhecimento, de trocas e de experiências culturais.

E, por compreender que a brincadeira é a atividade mais importante da infância, pois estimula o desenvolvimento integral do indivíduo e é um facilitador das suas bases de aprendizagem, a Rede Municipal de Nova Iguaçu propõe a última quarta-feira de cada mês (de março a novembro), como o DIA DO BRINCAR 2020 (página 1 do projeto).

Quadro 08: cronograma do projeto “Dia do brincar”



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Duração: de março a novembro de 2020

Cronograma:

MÊS	ENFOQUE NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DATA	ENTREGA DE RELATÓRIO
Março	O eu, o outro e o nós	25/03/2020 (quarta-feira)	08/05/2020
Abril	Corpo, Gesto e Movimentos	29/04/2020 (quinta-feira)	
Maio	Traços, Sons, Cores e Forma	27/05/2020 (quarta-feira)	03/07/2020
Junho		24/06/2020 (quarta-feira)	
Agosto	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	26/08/2020 (quarta-feira)	02/10/2020
Setembro		23/09/2020 (quarta-feira)	
Outubro	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	28/10/2020 (quarta-feira)	04/12/2020
Novembro		25/11/2020 (quarta-feira)	

Fonte: Projeto Dia do Brincar, 2020.

No quadro acima, temos um cronograma com os campos de experiência distribuídos ao longo do ano com a data de entrega dos relatórios das atividades desenvolvidas nas Unidades Escolares. Para a SEMED de Nova Iguaçu, o "brincar" é reconhecido como um

componente fundamental do desenvolvimento infantil que influencia positivamente o aprendizado e o bem-estar das crianças.

Arce (2013) questiona o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças e sua relação na interação com adultos. Levanta indagações sobre se a brincadeira é mais ou menos importante do que a interação adulta e se ela é natural e não passível de direcionamento pedagógico. E enfatiza que:

[...] precisamos entender como a criança participa da vida em nossa sociedade. Segundo Thyssen (2003), a criança conhece o mundo pela atividade, por sua ação nele. A brincadeira é uma das atividades que propicia à criança esse agir no mundo. Ao brincar, ela procura, pela imitação, apreender o mundo. Esse processo, conforme o autor (Thyssen, 2003), é sempre orientado pelo mundo concreto das atividades humanas, tendo como pontos centrais os sentidos (os significados) e os propósitos delas. “Na brincadeira, o foco está no mundo dos sentidos” (Arce, 2013, p. 23).

Segundo Faria e Hai (2020), “o desenvolvimento da criança é visto como uma unidade dialética entre os fatores biológicos e históricos; tal unidade permite que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas” (Faria e Hai, 2020, p. 98) “portanto, se dá na relação entre a criança e o meio social, dependendo não apenas da criança, mas das interações estabelecidas entre ela e as condições históricas e culturais” (Faria e Hai, 2020, p. 98).

Para Pasqualini e Abrantes (2013) “nem toda brincadeira promove esse desenvolvimento, a depender da forma e do conteúdo da atividade lúdica, inclusive em termos de sua progressiva complexificação, que não se produz espontaneamente” (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 20).

A partir das argumentações de Arce (2021), sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, torna-se necessário entender que a “brincadeira é coisa séria, mas só a compreendemos como tal se conhecemos seus mecanismos e como ela é potencialmente geradora de desenvolvimento infantil” (Arce, 2021, p. 104). “Para isso, devemos nos despir dos conceitos presentes no senso comum de que a brincadeira é algo natural da criança, que, quando brinca, ela se pauta no mundo da fantasia, etc.” (Arce, 2021, p. 104).

Segundo Lazaretti (2016), a DCNEI estabelecem princípios e orientações para a elaboração de propostas pedagógicas, destacando dois grandes eixos: interações e brincadeiras. Além disso, são apresentadas treze diretrizes gerais para garantir que o trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil seja intencionalmente pedagógico, visando criar condições para a realização das atividades propostas. Uma característica importante da DCNEI é a ausência de áreas de conhecimento específicas ou conteúdos a serem ensinados. Em vez disso, o texto destaca que a organização curricular da Educação Infantil pode estruturar-se em eixos, centros, campos ou módulos de experiências. Essa abordagem visa

oferecer flexibilidade e permitir que cada município ou instituição elabore seus currículos e planejamentos de acordo com suas escolhas e intenções. Assim, apesar da intenção de romper com a estrutura do RCNEI e fornecer diretrizes gerais e abertas, houve uma baixa adesão às DCNEI, com o RCNEI ainda prevalecendo.

Na convergência entre as DCNEI e a BNCC ao centrarem o processo educativo na criança e em suas manifestações e expressões, ambas valorizam as experiências e os conteúdos que emergem das interações, nas quais as crianças, de maneira espontânea, constroem seus conhecimentos a partir de elementos do cotidiano. O papel do professor, é observar e acompanhar o grupo infantil, proporcionando interações e brincadeiras que permitam o surgimento do inesperado e estimulem a liberdade criativa das crianças (Lazaretti, 2016).

Sobre as relações educativo-pedagógicas, Pasqualini (2010) afirma que “a educação da criança de 0 a 6 anos tem como uma de suas tarefas fundamentais “ensinar a pensar” (Pasqualini, 2010, p. 187). Diferente das relações educativo-pedagógicas (Cerisara, 2004), o que deve ser proposto “sustenta-se na compreensão de que o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado de maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo” (Pasqualini, 2010, p. 187)

Em seus estudos, Arce (2021) deixa evidente “a necessidade de o professor conhecer a criança e os conceitos cotidianos que ela traz” (Arce, 2021, p. 35). Desse modo, a produção do conhecimento que se insere nos mecanismos escolares pode, a depender da perspectiva epistemológica docente, vencer as estereotipias do ensinar e do aprender, daquele que avança ou não entre tantas outras estereotipias que tendem a enquadrar a criança desde cedo, sem a compreensão de que ela está em pleno processo de formação enquanto indivíduo.

Ainda segundo este documento,

A brincadeira permite à criança construir seu desenvolvimento físico, mental e afetivo. É brincando que a criança tem oportunidade de conhecer o seu corpo e suas funções, de exercitar seu raciocínio e tirar conclusões sobre a realidade e de construir vínculos sociais e afetivos preparando para as funções que assumirá na vida adulta (PMPI, 2014, p.77).

Essa abordagem sugere uma perspectiva pedagógica centrada na participação ativa das crianças no processo de aprendizado, enfatizando a relevância do desenvolvimento espontâneo. E destaca a convergência entre as DCNEI e a BNCC, que centralizam o processo educativo na criança e em suas manifestações e expressões. Ambos os documentos valorizam as experiências e conteúdos emergentes das interações, onde as crianças constroem conhecimento de forma espontânea através de elementos do cotidiano. O papel do professor é

destacado como o de observador e acompanhante do grupo infantil, incumbido de criar oportunidades para interações e brincadeiras que favoreçam a emergência do inesperado e estimulem a liberdade criativa no ambiente educacional (Lazaretti, 2020).

Questionando mitos que permeiam o fazer pedagógico na Educação Infantil brasileira, Arce (2021) enfatiza que o papel do professor não deve ser “apagado em nome da criança como protagonista do seu desenvolvimento e da sua educação” (Arce, 2021, p. 37). Assim, “essa interação precisa ser cuidadosamente planejada e só será possível se o professor possuir uma formação que lhe permita conhecer o desenvolvimento da criança e os conhecimentos científicos curriculares a ampararem o trabalho” (Arce, 2021, p. 37). A teoria histórico-cultural na compreensão do processo de conhecimento e aprendizagem na Educação Infantil define que a criança aprende a ser um sujeito histórico, e seu desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea. Desse modo, o professor desempenha um papel fundamental na organização de ações de ensino que permitam à criança observar fenômenos, levantar hipóteses, experimentar e, assim, se aproximar da experiência humana. O processo de ensino é fundamental para guiar a criança nesse percurso, sendo necessário organizar ações que promovam aprendizagens mediadas por signos e instrumentos, contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância (Lazaretti, 2016).

Os organismos internacionais desempenham um papel importante na articulação das leis nacionais sobre o direito de brincar, especialmente no que diz respeito aos direitos da criança. A Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, que ocorreu em 1989 é um dos instrumentos mais significativos nesse contexto. Portanto, a articulação dos organismos internacionais nas leis nacionais sobre o direito de brincar ocorre por meio da promoção de tratados, convenções e diretrizes específicas.

Em Nova Iguaçu, a articulação dos organismos internacionais sobre a Semana Municipal do Brincar (Lei n.º 4.749, de 11 de abril de 2018) reflete a importância atribuída ao direito de brincar na infância, alinhando-se com princípios defendidos por tratados internacionais e nas leis nacionais e municipais.

A centralidade do brincar, reconhecida como um dos 22 pontos comuns entre os países do MERCOSUL, conforme destacado pelo MEC (Brasil, 2013) na pesquisa “A Educação Infantil nos Países do MERCOSUL: Análise Comparativa da Legislação”, reflete a influência do pensamento de Friedrich Froebel. Sua pedagogia estabeleceu o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, enfatizando a interação e um ambiente que estimule suas potencialidades. Essa perspectiva ganha relevância em iniciativas como o Dia do Brincar e a Semana Municipal do Brincar, celebrado em Nova Iguaçu-RJ, que reforça

a importância do brincar como direito da infância e prática pedagógica fundamental. Vejamos a concepção do autor sobre a brincadeira:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo - da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física a proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida da criança neste momento, uma criança brincando? Uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? Uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, oh mãe; proteja-a e guarde-a, oh pai Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. A vida toda do homem, incluindo o momento em que ele a deixa, tem sua fonte no período da infância seja esta vida passada de forma pura ou impura, gentil ou violenta, quieta ou impulsiva, laboriosa ou indolente, rica ou pobre em ações, passada num estúpido monótono ou numa criatividade aguçada, em pensamento estúpido ou conhecimento inteligente. Produzindo ou destruindo aquele que traz harmonia ou discórdia guerra ou paz. Suas futuras relações com o pai e a mãe, com os membros da família, com a sociedade e humanidade, com a natureza e Deus - de acordo com a disposição natural e individual e tendências da criança, tudo depende de seu modo de vida neste período, pois a vida da criança consigo própria, com sua família, natureza e Deus ainda permanece inseparável. Assim, nesta vida de, a criança mal pode dizer o que lhe é mais querido as flores, ou sua alegria sobre elas, ou a alegria que lhe dá sua mãe, quando lhe traz flores, ou quando as mostra a ela. Quem pode analisar estas alegrias das quais este período é tão rico? Se a criança se machucar neste período, se as folhas germinais da futura árvore de sua vida forem prejudicadas neste período, ela somente crescerá com grande dificuldade e máximo esforço numa vida adulta. Ela apenas escapará em sua vida com grande dificuldade dos efeitos fortes da lesão causada em seu desenvolvimento mais profundo, sem poder viver com plenitude (Froebel, 1887, p. 55-56, apud Alessandra Arce, 2002b, p.190).

A influência de pedagogias pioneiras, como a de Friedrich Froebel, fortalece a compreensão do brincar como uma atividade significativa que molda não apenas a infância, mas a vida futura em sociedade. Dessa forma, percebemos a influência dos organismos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, e o pensamento pedagógico de Friedrich Froebel se fazem presentes nas concepções e fundamentos da Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ. Com a valorização do brincar sendo amplamente reconhecida como um direito fundamental e uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Refletindo-se em iniciativas como a Semana Municipal do Brincar e o Dia do Brincar. Assim, o município demonstra alinhamento com princípios globais e históricos que valorizam o brincar na infância, incorporando-os nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas.

A partir da pedagogia histórico-crítica destacamos a importância de integrar o conhecimento científico ao contexto da Educação Infantil, sem negligenciar o papel fundamental das brincadeiras de papel. Contrariando a ideia de que a abordagem científica seria incompatível com as atividades típicas dessa fase. Essas práticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil. Tais elementos devem ser organizados de maneira sistemática e diretiva e há a necessidade de uma abordagem educativa intencional. (Souza, 2023).

Sobre as relações pedagógicas, há uma importante discussão sobre a ênfase a ser dada na Educação Infantil. De acordo com Pasqualini (2010), “a educação da criança de 0 a 6 anos tem como uma de suas tarefas fundamentais ‘ensinar a pensar’” (p. 187). Para a autora, essa proposta pedagógica sustenta-se na compreensão de que “o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado de maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo” (Pasqualini, 2010, p. 187).

Por outro lado, diferente da abordagem da PHC, Cerisara (2004) argumenta que a ênfase na Educação Infantil não deve estar necessariamente no ensino, mas nas relações educativas, ressaltando que “[...] as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas” (Cerisara, 2004, p. 9).

Dessa forma, percebe-se uma controversa entre as abordagens voltadas para o ensino do pensamento e aquelas que priorizam as relações e experiências educativas.

Segundo Faria e Hai (2020), “o desenvolvimento da criança é visto como uma unidade dialética entre os fatores biológicos e históricos; tal unidade permite que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas” (Faria; Hai, 2020, p. 98) “portanto, se dá na relação entre a criança e o meio social, dependendo não apenas da criança, mas das interações estabelecidas entre ela e as condições históricas e culturais” (Faria; Hai, 2020, p. 98).

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que ocorre na interação entre a criança e o meio social, sendo influenciado por fatores biológicos, históricos e culturais que se inter-relacionam dialeticamente. Na Educação Infantil, compreender esse desenvolvimento exige reconhecer a singularidade de cada criança e a centralidade das relações sociais na formação de suas funções psicológicas superiores. Nesse contexto, o conceito de atividade-guia, desenvolvido pela psicologia histórico-cultural, destaca-se como ferramenta fundamental para compreender as forças motrizes do desenvolvimento. Por meio da atividade-guia, é possível identificar as práticas sociais predominantes em cada etapa da

infância que impulsionam o progresso do psiquismo, permitindo aos educadores planejar intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

A atividade dominante/guia é um conceito central na psicologia histórico-cultural e fundamenta a compreensão do desenvolvimento psíquico como um processo dialético entre o indivíduo e a sociedade. Essa atividade, dentre outras de que a pessoa participa, é responsável por impulsionar transformações no psiquismo ao mediar os vínculos entre o sujeito e a realidade social, histórica e cultural. No contexto educativo, essa perspectiva reforça a ideia de que a formação humana se realiza na atividade coletiva e social, na qual os encontros entre o individual e o coletivo, o natural e o cultural, possibilitam avanços na consciência e no agir humano. Essa relação não apenas transforma os sujeitos, mas também os posiciona como protagonistas de um processo histórico que sintetiza conquistas das gerações anteriores, permitindo a articulação entre experiência individual e realizações sociais (Abrantes; Eidt, 2019).

Ao situar o desenvolvimento psíquico no contexto das contradições sociais, a psicologia histórico-cultural revela o caráter político da periodização do desenvolvimento humano. A teoria organiza-se a partir da negação das relações alienantes que limitam a vida e propõe a formação de sujeitos ativos e críticos, capazes de transformar as condições sociais que perpetuam a alienação. Nesse sentido, a educação e o ensino assumem papel central ao promoverem a vinculação consciente entre os indivíduos e a coletividade, estabelecendo uma práxis que busca superar os problemas históricos (Abrantes; Eidt, 2019).

A periodização do desenvolvimento, segundo Elkonin (1987), apresenta uma visão dialética do processo de formação humana, destacando o papel da atividade-guia em cada etapa do desenvolvimento infantil. Diferentemente das teorias maturacionistas, que vinculam mudanças ao progresso biológico, a psicologia histórico-cultural enfatiza que as transformações psíquicas resultam de novas formações psicológicas que reposicionam o indivíduo em suas relações sociais. A atividade-guia, principal motor do desenvolvimento em cada período, reflete as demandas históricas e sociais, estruturando-se por meio de mediações que conectam a criança ao mundo social e cultural. Essa abordagem valoriza a mediação do adulto e a interação com o meio como fundamentais para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destacando a centralidade da atividade social no processo educativo (Magalhães, 2016).

Nos primeiros anos de vida, a atividade de comunicação emocional direta com o adulto caracteriza-se como a atividade-guia, promovendo a formação de vínculos interpessoais e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a exploração sensorio-

motora e a fala. À medida que a criança avança, essa atividade inicial dá origem à atividade objetual-manipulatória, que marca a primeira infância, quando a interação com objetos mediada por adultos possibilita a apropriação de suas funções sociais. Posteriormente, na infância pré-escolar, o jogo de papéis emerge como atividade-guia, introduzindo as crianças às relações humanas e ao sentido social do mundo por meio de dramatizações (Magalhães, 2016).

Desse modo, o desenvolvimento das crianças nas diferentes fases da infância destaca a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com suas atividades-guias e promovam aprendizagens significativas.

Enquanto o brincar, como destacado por Froebel, reflete a expressão pura e natural das necessidades internas da criança, favorecendo seu desenvolvimento espontâneo, a atividade-guia, fundamentada na psicologia histórico-cultural, introduz intencionalidade pedagógica, conectando a criança ao contexto histórico e social em que vive.

A análise do brincar na Educação Infantil, articulada sob as dimensões política, educacional e filosófica, revela sua centralidade como prática pedagógica e direito das crianças. No âmbito político, a instituição da Semana Municipal do Brincar e do Dia do Brincar em Nova Iguaçu, por meio da Lei n.º 4.749/2018, reflete o compromisso das políticas públicas em garantir o direito ao brincar, alinhando-se às diretrizes da BNCC e ao Plano Municipal para a Primeira Infância, documentos que estão baseados na Convenção sobre os Direitos da Criança e aos tratados internacionais. Esse alinhamento também é observado na pesquisa do MEC sobre os países do MERCOSUL, que destaca o brincar como um dos 22 pontos comuns entre as legislações regionais.

Na dimensão educacional, o brincar é reconhecido como elemento essencial para a formação integral da criança, e a influência da pedagogia de Friedrich Froebel pode ser percebida, ainda que implicitamente, em documentos e iniciativas como a Semana Municipal do Brincar em Nova Iguaçu. Apesar de Froebel não ser citado diretamente como referência, sua concepção do brincar como expressão das necessidades internas da criança e prática central no desenvolvimento infantil parece ressoar nessas políticas, que destacam o brincar como atividade fundamental no processo pedagógico.

Na dimensão filosófica, destaca-se a concepção de infância como período formativo em que as experiências, especialmente aquelas mediadas pelo brincar, moldam tanto o desenvolvimento psíquico quanto a inserção social do indivíduo.

3.5 Proposta Curricular de Nova Iguaçu-RJ (2021)

Nesta seção apresentaremos uma análise da Proposta Curricular 2021, que está em vigor no ano de 2023 e foi lançada em 2019 e, no decorrer dos anos, vem apresentando modificações nas configurações e número de páginas que passaram de 222 na primeira edição, em 2019 para 568 na edição de 2021, onde, da página 21 até a página 58 temos as propostas específicas para a Educação Infantil.

Na apresentação do documento, é enunciado um texto de cinco parágrafos com uma abordagem discursiva revestida de roupagens da pedagogia progressista como “função transformadora da educação”, “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade”, “formação humana”, dentre outros. Evidencia uma preocupação com a transformação da sociedade por meio da educação. Como, por exemplo: a ênfase na construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, a necessidade de direcionar as práticas educativas e sociais para garantir o pleno desenvolvimento do educando, cidadania, qualificação para o trabalho, abordagem multicultural e intercultural e a busca por uma formação humana que contribua para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e igualitária. O texto também enfatiza a relevância da participação coletiva e do diálogo, sugerindo que a Proposta Curricular não seja encarada como um manual rígido, mas como um ponto de partida em constante (re)construção, refletindo uma visão democrática e aberta a diversas vozes.

Em seguida, é apresentado um sumário que enumera as seções do documento, que abrange a Proposta Curricular do município de Nova Iguaçu. Inicia-se com uma introdução e, após, divide-se nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, especificando competências gerais e específicas para diversas disciplinas do Ensino Fundamental, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, História, Geografia, Ensino Religioso, e também contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada uma dessas seções é subdividida em fases correspondentes. O documento encerra-se com um referencial bibliográfico.

Nas considerações iniciais, é fornecida uma visão geral da estrutura e organização da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, destacando sua adaptação às legislações federal, estadual e municipal. A apresentação do número de unidades escolares (137) e sua distribuição em nove Unidades Regionais Geográficas (URG I – Centro, URG II – Posse, URG III - Comendador Soares, URG IV - Cabuçu, URG V – KM. 32, URG VI – Austin, URG VII – Vila de Cava, URG VIII – Miguel Couto e URG IX – Tinguá) oferece uma visão da abrangência da rede. Além disso, a inclusão de 16 Organizações da Sociedade Civil, focadas na Educação Infantil para crianças de 2 a 5 anos, ressalta a diversidade de parcerias

envolvidas na prestação de serviços educacionais, especificamente na Educação Infantil. A menção aos diferentes níveis e modalidades de ensino, que abrangem desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, destaca a abordagem da rede.

A Proposta Curricular de Nova Iguaçu aborda como principal objetivo:

contemplar uma prática pedagógica voltada para a construção de valores, conceitos, habilidades, competências e atitudes que possibilitem ao aluno a compreensão da realidade e atuação, como sujeito de transformação nos diversos grupos sociais dos quais faz parte” (Nova Iguaçu, 2021, p.10).

A ênfase nas habilidades e competências é uma resposta às articulações internacionais que permeiam as políticas educacionais no Brasil. Conforme indicado por Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2019), o currículo passou por processos de reforma como instrumentos de adequação aos interesses dos governos alinhados com a elite dominante e apontam para uma perspectiva crítica da relação entre educação e poder político.

A continuidade do enfoque nas competências nas políticas educacionais é derivada das reformas educativas da década de 1990. Onde tivemos articulação dos projetos de ajuste implementados por países periféricos em resposta às políticas neoliberais preconizadas por organismos internacionais, nos quais o capital financeiro desempenhou um papel central como fonte de princípios privatistas e rentistas. Neste sentido, uma conexão entre a ênfase nas competências e a adoção de medidas alinhadas ao neoliberalismo, destacando a articulação de agendas globais na formulação das políticas educacionais (Santos; Orso, 2020).

Assim, a introdução da "pedagogia das competências" foi revertida em fundamento epistemológico na formação escolar, abrangendo todos os níveis de ensino e estabelecendo-se como critério para avaliar o sucesso ou fracasso do indivíduo. A transição do ensino centrado em saberes disciplinares para um modelo baseado na produção de competências mensuráveis em situações específicas, ao invés de partir de um corpo de conteúdos disciplinares preexistentes, recai sobre situações concretas, integrando disciplinas conforme necessário. Desse modo, a “pedagogia das competências” traz a ideia de que a escola deve ser um agente de preparação para o mercado de trabalho, enfatizando uma mudança de paradigma onde a escola não é apenas um local para adquirir conhecimentos sistematizados, mas também uma agência de serviços que atende às necessidades emergenciais da sociedade. Nesse processo, a concepção tradicional de conhecimento, associada às ciências, artes e linguagem, é relegada em favor de "novos conhecimentos" oriundos da realidade imediata. Essa mudança no papel da escola busca tornar o ambiente escolar mais atrativo, menos disciplinar e mais orientado para as necessidades práticas da sociedade (Santos; Orso, 2020).

Ao longo da leitura, são apresentados elementos alinhados com princípios educacionais, como gestão democrática e valorização do cotidiano escolar, habilidades e competências.

No que se refere à "gestão democrática", o documento destaca a construção coletiva da Proposta Curricular, envolvendo a equipe técnica, professores regentes e profissionais da educação:

A construção da Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu acontece numa perspectiva sintonizada com a vida em nosso tempo. Nela, são apontados princípios para a educação pública de qualidade em nossa cidade, por isso, durante sua elaboração, as falas da equipe técnica e dos que atuam diretamente nas Unidades Escolares foram levantadas e consideradas. Imersos no conceito de Gestão Democrática, o presente documento nasce de um processo coletivo, onde os profissionais escolares nos apontam as singularidades que devem ser considerar, na construção de uma proposta múltipla que expressa o respeito e a valorização pela diversidade e pela diferença (Nova Iguaçu, 2021, p. 10).

No entanto, não é mencionado até que ponto essa gestão democrática se traduz em efetiva participação e articulação dos professores e demais profissionais na definição das políticas educacionais.

Quanto à "compreensão da realidade e atuação, como sujeito de transformação nos diversos grupos sociais dos quais faz parte", o texto destaca a finalidade da educação em formar sujeitos capazes de atuar na transformação social. Porém não abordam o tipo de transformação social desejado e como a educação pode ser transformadora.

A "valorização do cotidiano escolar" é destacada como um princípio da Proposta Curricular de Nova Iguaçu:

Esta Proposta Curricular é delineada por assuntos pertinentes e intrínsecos ao cotidiano escolar justamente por ser idealizado por sujeitos que, em diferentes momentos, compartilharam tempo, espaço, vivências e aprendizado (Nova Iguaçu, 2021, n.p.).

O termo "cotidiano" tem sido utilizado para relacionar situações corriqueiras do dia a dia com conhecimentos científicos, buscando ensinar conteúdos conectados a fenômenos da vida diária. Desse modo, articulamos as discussões sobre a abordagem do cotidiano à luz da pedagogia histórico-crítica que define a cotidianidade como uma característica humana, construída sócio-historicamente, estabelecendo ritmos e periodicidades. A atitude cotidiana coexiste com a atitude filosófica, sendo necessário partir desta última para alcançar uma verdadeira concepção da práxis. Superar a aparência do cotidiano individual é primordial para compreender o cotidiano genérico da humanidade. E ainda:

Dessa forma, a luta política da pedagogia histórico-crítica se faz presente por meio de um ensino histórico e crítico, na problematização do conteúdo a ser instrumentalizado, na concepção de aluno, nas práticas educativas, mas também nas estruturas sociais. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 201) aponta que "O papel da

escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Em vista disso, o ensino pautado pela pedagogia histórico-crítica deve vencer o empirismo, o fenomênico, o cotidiano pessoal que aparecem no senso comum (Pires; Messeder Neto, 2021, p. 05).

Em termos educacionais, partir do cotidiano é reducionista, sendo mais significativo partir da prática social. Portanto, enquanto o cotidiano refere-se à rotina individual e singular, a prática social abrange uma compreensão mais ampla e coletiva, necessária para um ensino significativo. (Pires e Messeder Neto, 2021).

Vejamos na Proposta Curricular, a concepção de escola:

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem ocupa toda a vida. Segundo Dowbor (1998, p. 259), “a escola deixará de ser ‘lecionadora’ para ser ‘gestora do conhecimento’”. Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar no mar de conhecimento, oferecendo formação que direcione uma educação integral (Nova Iguaçu, 2021, p. 15).

No que diz respeito ao sentido de escola, temos no documento uma referência à sociedade do conhecimento destacando que a aprendizagem ocupa toda a vida e que a escola deve mudar sua lógica na construção do conhecimento para se tornar uma "gestora do conhecimento". Enfatizam a importância da escola na sociedade da informação, descrevendo-a como uma bússola que orienta a navegação no mar de conhecimento. A ideia é que, na sociedade do conhecimento, a escola deve oferecer formação que direcione uma educação integral ao longo da vida.

A Pedagogia Histórico-Crítica destaca o papel da escola como instrumento para acessar o conhecimento elaborado e enfatiza a importância de distinguir entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento sistematizado:

a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum (Saviani, 2014, p. 29).

Assim, a escola é necessária para proporcionar acesso às formas elaboradas de cultura e conhecimento científico. Neste sentido, valorizar o conhecimento popular em detrimento do conhecimento elaborado é descaracterizar o papel da escola.

Na Proposta Curricular, a sociedade do conhecimento é apresentada como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem, gerando desafios como a necessidade de ensinar a pensar, comunicar, pesquisar, desenvolver raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, organizar ideias, ser independente e autônomo.

A sociedade do conhecimento é o espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem e gera consequências desafiadoras: ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, desenvolver o raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar as ideias, ter Componente Curricular para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo (Nova Iguaçu, 2021, p. 15).

Na página da Comissão Nacional da UNESCO, na internet, temos a concepção desse organismo internacional sobre a sociedade do conhecimento. Vejamos:

A UNESCO trabalha para construir sociedades do conhecimento inclusivas e para dar mais peso a comunidades locais, aumentando o acesso, a preservação e a partilha de informação e de conhecimento em todos os domínios da UNESCO. As sociedades do conhecimento, o respeito pela diversidade cultural e linguística e uma educação de qualidade para todos Para se desenvolver com sucesso neste mundo em evolução constante e resolver eficazmente os problemas quotidianos, os indivíduos, as comunidades e os países devem dotar-se de um conjunto de competências críticas para poder procurar a informação, avaliá-la de forma crítica e criar novas informações e um novo conhecimento. Possuir noções elementares em matéria de informação cria novas oportunidades que melhoram a nossa qualidade de vida. O conhecimento de noções elementares em matéria de informação está estreitamente ligado a outros tipos de competências tais como os conhecimentos elementares em tecnologia da informação e da comunicação, a alfabetização digital e a educação para os media e a informação¹⁵.

Segundo Duarte (2001):

Assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenómeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea Duarte, 2001, p. 39).

Barão (1999) aponta uma crítica à suposta democracia na "sociedade do conhecimento" e destaca que o controle recai nas mãos de quem detém o poder. Contrariando a retórica de igualdade de acesso ao conhecimento. A autora ressalta que o controle sobre esse acesso é crucial, e isso não é determinado unicamente pela perspectiva individual, mas sim por fatores que incluem o domínio tecnológico e a gestão da vasta quantidade de informações disseminadas globalmente, de maneira fragmentada e descontextualizada.

A Proposta Curricular do município de Nova Iguaçu, tem a BNCC como ponto de partida e apresenta ideias fundamentadas na filosofia humanista. Destaca a centralidade dos indivíduos nas relações interpessoais e enfatiza suas habilidades, autonomia e natureza autônoma. Tem o objetivo de desenvolver um modelo educativo que estimule a criticidade e a

¹⁵ <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/construir-sociedades-do-conhecimento>

criatividade dos educandos, partindo de uma visão contextualizada e interdisciplinar da construção dos conhecimentos:

Pensando em uma proposta curricular que se adeque aos pressupostos supracitados, compete construir um currículo que supere a simples listagem de conteúdos Componente Curricularizados, a contar com uma organização que valide áreas do conhecimento, dando, desse modo, significância aos eventos que atravessam a escola. Atentos a tais questões, como contribuição, enquanto Rede educativa e de ensino, avança-se na busca da/para superação da simples transmissão de conhecimentos regulatórios, propiciando a emergência de saberes locais e de conhecimentos emancipatórios, de interesse das classes historicamente oprimidas (Nova Iguaçu, 2021, p. 18).

Sobre a concepção de formação humana, a Proposta Curricular aponta que:

A Rede Ensino de Nova Iguaçu se pauta em proporcionar a formação humana na totalidade, garantindo a permanência de indivíduos diversos em uma escola de inclusão social e cultural, de vivência coletiva integrada à produção de hábitos e costumes do seu entorno e, por isso, articulada aos espaços não formais de educação, explorando as riquezas de um meio educador composto por múltiplas linguagens, cujo objetivo referente à escola é de conseguir tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres (Nova Iguaçu, 2021, p. 18-19).

Na pedagogia histórico-crítica, a formação humana na totalidade implica reconhecer que o processo educativo não está desvinculado das condições sociais e históricas em que ocorre. Saviani (2010) destaca a importância de integrar o conhecimento teórico com a prática, conectando o saber acumulado ao cotidiano das pessoas. Ele argumenta que a formação humana deve levar em conta não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões éticas, estéticas e políticas, visando uma compreensão abrangente e crítica do mundo.

A Proposta Curricular destaca a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para o documento em questão, ressaltando seu caráter normativo e sua articulação nas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos educandos na Educação Básica. Enfatiza as dez competências gerais como alicerces a serem desenvolvidos ao longo de todos os anos da Educação Básica, visando a consecução da educação integral.

“no intuito de contribuir por um conteúdo que seja adaptado à realidade do Município de Nova Iguaçu, em que possibilite a aquisição das competências gerais que trarão a redução das desigualdades educacionais e elevarão a qualidade do ensino” (Nova Iguaçu, 2021, p. 20).

As dez competências estruturadas na BNCC são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Lavoura e Ramos (2020) abordam a pedagogia das competências, caracterizando-a como uma teoria não crítica. Identifica seu fundamento filosófico no pragmatismo ou

neo(pragmatismo), alinhando-a ao modelo psicológico piagetiano e categorizando-a como neoescolanovismo e neoconstrutivismo.

A pedagogia das competências, à luz do pensamento pós-moderno, tem convergência com o neopragmatismo, que adota o relativismo epistemológico. Herda do escolanovismo princípios como a centralidade dos interesses dos estudantes e a ênfase na dimensão psicológica da aprendizagem, ela se associa ao neoconstrutivismo. No entanto, sua abordagem "nova" se manifesta no questionamento do sentido da ciência e da escola, considerando-as obsoletas e desnecessárias, promovendo o mito do "aprender a aprender". A crítica à escola tradicional, segundo Saviani, é ampliada pela pedagogia das competências, que, ao secundarizar os conteúdos em favor de métodos supostamente mais criativos, reifica os métodos em detrimento dos conteúdos. Essa mudança é descrita como uma transição do lógico para o psicológico (Lavoura; Ramos, 2020).

Lavoura e Ramos (2020) discutem a pedagogia das competências e destacam a articulação de Philippe Perrenoud e sua abordagem pós-moderna na seleção de conteúdos de ensino. Nesse contexto, argumentam que os conteúdos devem derivar das práticas e condutas esperadas dos estudantes, orientando o programa escolar para o desenvolvimento de competências, conforme proposto por Perrenoud. A dimensão psicológica ganha destaque em detrimento da dimensão lógica da educação, evidenciando uma mudança na concepção de conteúdo. A pedagogia das competências reduz o conteúdo de ensino a um recurso para o desenvolvimento de competências, priorizando situações cotidianas em vez de ciências clássicas. Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica entende os conhecimentos como mediações para apreender a realidade, divergindo dessa perspectiva. Os autores apontam uma transição da pedagogia das competências do neoconstrutivismo ao neocondutivismo, indicando um foco crescente no controle de desempenhos e condutas dos estudantes, em contraposição aos métodos da pedagogia histórico-crítica, que visam o ascenso do estudante ao conhecimento guiado intencionalmente pelo professor.

A Proposta Curricular destaca a referência a um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis.

Esta Proposta Curricular é delineada por assuntos pertinentes e intrínsecos ao cotidiano escolar justamente por ser idealizado por sujeitos que, em diferentes momentos, compartilharam tempo, espaço, vivências e aprendizado, por isso apresenta como principal objetivo contemplar uma prática pedagógica voltada para a construção de valores, conceitos, habilidades, competências e atitudes que possibilitem ao aluno a compreensão da realidade e atuação, como sujeito de transformação nos diversos grupos sociais dos quais faz parte (Nova Iguaçu, 2021, p. 10).

Esse discurso está alinhado com a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", proveniente da Conferência Mundial da Educação para Todos em 1990, realizada em Jomtien, Tailândia.

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, 1990, n.p.).

Quanto ao acesso ao conhecimento, podemos perceber a articulação do controle exercido por aqueles que detêm os meios de produção, tecnológicos e informacionais. Dessa forma, a narrativa sobre a democratização do conhecimento é marcada por disparidades e articulações de poder que limitam o acesso e determinam as condições desse acesso na sociedade do conhecimento.

Barão (1999) analisa a visão de educação básica apresentada na Declaração da Conferência de Jomtien e com base nas afirmações da Unicef e Coraggio, enfatiza que a ampliação dessa perspectiva envolve diversos aspectos, incluindo a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, a priorização da aprendizagem, a expansão dos meios e do alcance da educação básica, a melhoria do ambiente de aprendizagem e o fortalecimento de alianças e parcerias.

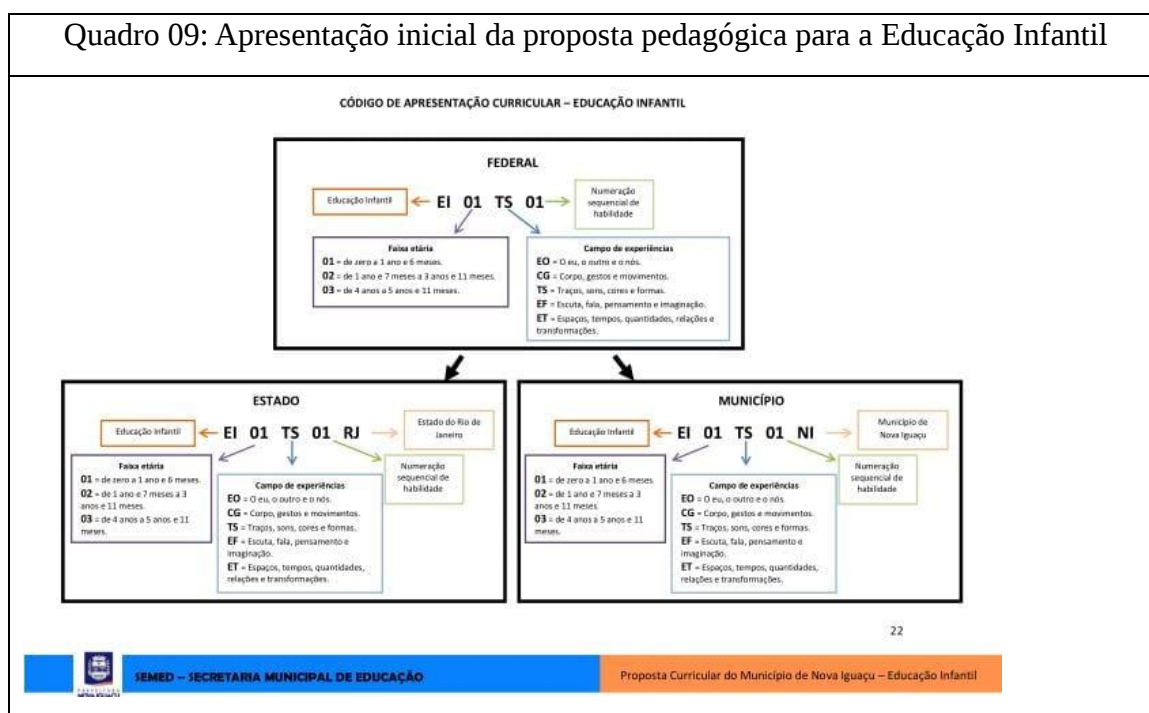
Barão (1999) examina a dimensão política e ideológica da universalização da educação básica, situando-a no contexto da Conferência de Jomtien. Questiona o projeto educacional para os anos 1990, explorando quais concepções de democracia e cidadania estão sendo priorizadas. Destaca a aparente contradição entre a universalização proclamada e as reais prioridades delineadas nos documentos, como a ênfase na educação básica, especificamente no primeiro ciclo do ensino fundamental. A sugestão de realocação de recursos financeiros, incluindo a transferência de fundos militares para a educação, é criticada pela autora como uma possível estratégia que reflete interesses específicos. E embora a Educação Básica seja direito de todos há uma abordagem focalizada na pobreza extrema na universalização da educação básica que prioriza pobres, crianças de ruas e mulheres.

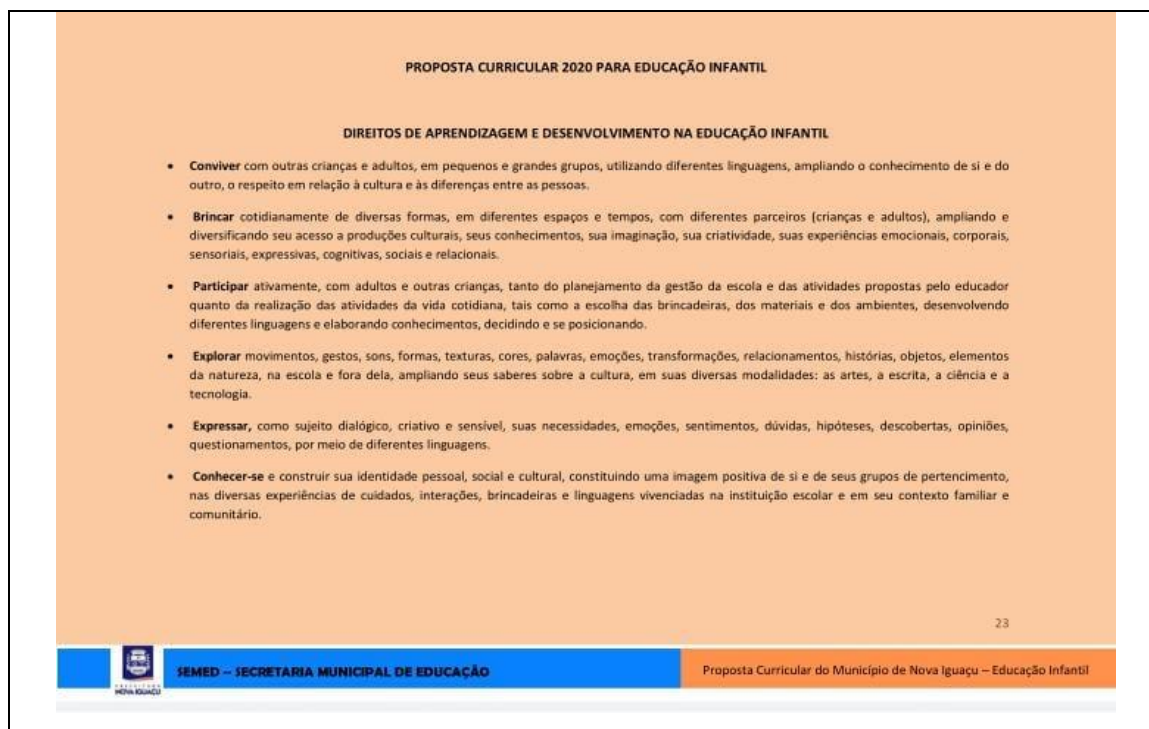
A parte da Proposta Curricular dedicada a Educação Infantil, inicia diretamente com a abordagem dos códigos de apresentação curricular dos direitos de aprendizagem, sem oferecer

breves considerações sobre a perspectiva de infância, Educação Infantil ou criança, o que limita a compreensão do contexto pedagógico e filosófico que orienta o documento. Além disso, o texto faz referência inicial à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem indica uma priorização imediata dos aspectos normativos e dos direitos de aprendizagem alinhados com as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

A Proposta Curricular apresenta uma abordagem que define o que será aprendido e o que será ensinado. Os campos de experiência e objetivos de aprendizagem por meio de códigos alfanuméricos no documento remontam o que é apresentado na BNCC.

Quadro 09: Apresentação inicial da proposta pedagógica para a Educação Infantil





Fonte: Proposta Curricular para Educação Infantil de Nova Iguaçu-RJ, 2021.

Para cada grupo dividido por idade das crianças (Maternal, Infantil 2-3, Infantil 4-5), são apresentados quadros com cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na coluna experiências e objetos de conhecimentos estão as propostas que foram direcionadas para alteração pelos setores que compõem a Rede de Ensino.

Quadro 10: Campo de experiências: o eu, o outro e o nós (maternal)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS. (Maternal)			
SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo? ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções. ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros. ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.			
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	(E01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (E01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (E01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (E01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (E01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (E01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (E01EO01NI) Reconhecer os familiares de primeiro grau.	Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos: Período de acolhimento e adaptação. A descoberta do entorno. Percepção de si e do outro. As regras de convivência. Respeito aos diferentes contextos familiares. A casa e o lar: Pessoas e ambientes que o bebê interage. A escola: O primeiro lugar de interação além do lar, da família. Como me comunico com o outro? Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro). Árvore Genealógica.

24

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu – Educação Infantil

Fonte: Proposta Curricular de Educação Infantil de Nova Iguaçu-RJ, 2021.

Com relação a “**SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?**” Nos quadros 09, 10, 11, 12 e 13 abaixo, podemos perceber que se espera alcançar o mesmo objetivo para todas as etapas da Educação Infantil (maternal, 2-3 anos e 4-5 anos) de maneira absoluta.

Quadro 11: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS	
SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?	
Maternal	• Respeitar e expressar sentimentos e emoções. • Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros. • Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
2-3 anos	
4-5anos	

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados a partir de informações da Proposta Curricular de Nova Iguaçu-RJ.

Quadro 12: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?

Maternal	
2-3 anos	
4-5anos	• Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. • Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, • Vestir-se e ter o cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. • Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. • Coordenar suas habilidades manuais.

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados a partir de informações da Proposta Curricular de Nova Iguaçu-RJ.

Quadro 13: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?	
Maternal	
2-3 anos	• Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.
4-5anos	• Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. • Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados a partir de informações da Proposta Curricular de Nova Iguaçu-RJ.

Quadro 14: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO
--

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?	
Maternal	
2-3 anos	
4-5anos	• Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. • Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. • Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. • Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados a partir de informações da Proposta Curricular de Nova Iguaçu-RJ.

Quadro 15: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	
SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?	
Maternal	
2-3 anos	
4-5anos	• Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. • Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. • Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. • Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias,

	semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. • Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).
--	--

Fonte: a autora, 2024. Tabulação de dados a partir de informações da Proposta Curricular de Nova Iguaçu-RJ.

Percebemos na Proposta Curricular de Nova Iguaçu um esvaziamento do trabalho educativo. Com incentivo de práticas educacionais onde currículo ou os conteúdos ensinados nas escolas perdem substância, profundidade ou relevância, que desvaloriza a profundidade do conhecimento em favor de objetivos mais imediatos ou utilitários. E negligenciam o papel fundamental do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem e garantem apropriação mínima de conhecimentos científicos pela classe trabalhadora.

Embora haja diretrizes gerais e princípios comuns que orientem o desenvolvimento infantil ao longo dessa fase educacional, os objetivos não variam de acordo com a faixa etária das crianças. Nas diferentes etapas da Educação Infantil não foram consideradas as características de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças em cada faixa etária.

Pasqualini e Eidt (2016) abordam a questão da periodização do desenvolvimento infantil a partir da perspectiva da Escola de Vigotski, destacando a compreensão do desenvolvimento psíquico como um processo histórico-cultural. Opostas à ideia de fases ou estágios naturais universais, as autoras defendem a abordagem histórica e dialética na análise dos períodos do desenvolvimento, argumentando que estes são condicionados pela organização social e reprodução da existência em momentos específicos da história. A idade cronológica da criança é considerada relativa e historicamente condicionada. Nesse contexto, exploram a noção de desenvolvimento como uma transformação qualitativa na forma de a criança se relacionar com o mundo, caracterizada por mudanças abruptas e saltos qualitativos. Destaca-se a importância da compreensão de conceitos como situação social de desenvolvimento, atividade, neoformação e crise para elucidar o complexo movimento que conduz aos novos períodos do desenvolvimento. A atividade é apresentada como a categoria fundamental para explicar o psiquismo, sendo a atividade dominante responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos em cada período.

Segundo a BNCC, os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Para Pasqualini e Martins (2020, p. 433):

Trata-se da clara persistência do enfoque antiescolar, para o qual o ato de ensinar seria inadequado, indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; creches e pré-escolas não deveriam ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; e não se deveria considerar ou tratar a criança menor de 6 anos como *aluno*, pois isso representaria um desrespeito a sua infância (Pasqualini, 2006). Na síntese de Lamare (2016), que em sua tese de doutorado analisa a concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil a partir do exame de documentos oficiais de 2003 a 2010, trata-se da hegemonia de uma perspectiva não-diretivistica segundo a qual creches e pré-escolas (destinadas à classe trabalhadora) devem orientar-se pelo objetivo de promover relações educativas que auxiliem a criança a “acreditar em si”, de modo que ela possa viver de modo prazeroso e feliz. O trabalho pedagógico e o conteúdo escolar são relegados a segundo plano em nome do enaltecimento das experiências espontâneas infantis. É nesse bojo que podemos compreender a proposição do currículo por campos de experiência, em detrimento das áreas do conhecimento.

Pasqualini e Martins (2020), ao refletirem sobre a concepção de experiência e sua relevância na formulação da política educacional, salientam sobre a necessidade de enfrentar essa questão para evitar interpretações baseadas em significados do senso comum. As autoras abordam a propositura dos campos de experiência, identificando um caráter idealista que remete ao enfoque kantiano e à epistemologia genética de Jean Piaget, fundamentos teóricos do construtivismo.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em relação ao currículo na Educação Infantil, destacamos a importância da seleção de atividades nucleares que promovam a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. O currículo está relacionado aos conteúdos de ensino articulados a objetivos e metodologias que visam à transmissão-apropriação dos saberes escolares.

Lazaretti (2016), destaca a importância do currículo na Educação Infantil, enfatizando sua função como um guia unificador que conecta princípios de orientação e execução, planejamento e ação, teoria e prática. Ressalta que essa unidade deve ser a base para todo o trabalho pedagógico na área. A organização curricular é apontada como dependente da participação coletiva de todos os envolvidos no trabalho pedagógico, promovendo a necessidade de reflexão compartilhada sobre a prática pedagógica. Destaca a importância da fundamentação teórica, abrangendo diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas e estéticas, para responder questões sobre o

ensino: “para que, para quem, por que, o que e como ensinar” (Lazaretti, 2016, p. 169). E que as respostas a essas perguntas definem o perfil e a estrutura do currículo.

Sobre o trato com o conhecimento, destacamos a importância de um processo deliberado e sistemático na aprendizagem, enfatizando a necessidade de uma organização curricular que promova o desenvolvimento do estudante, conduzindo-o do senso comum à consciência filosófica e do pensamento empírico ao teórico para superar a dicotomia entre teoria e prática, professor e aluno, situando a prática educativa na prática social global (Gama e Prates, 2022).

Sobre princípios curriculares para o trato com o conhecimento, Gama e Prates (2022) destacam a relevância social dos conteúdos, a necessidade de considerar a identidade dos alunos, a objetividade e enfoque científico do conhecimento, entre outros. Enfatizam a importância de confrontar o paradoxo da sociedade do conhecimento, onde a ciência é declarada em crise, e destacam a necessidade de romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe à função gnosiológica. Assim, os princípios metodológicos, como a ampliação da complexidade do conhecimento e a provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, são discutidos em relação à organização curricular, visando a formação de sujeitos históricos conscientes (Gama; Prates, 2022).

O currículo, como instrumento norteador, demarca intenções e escolhas na prática pedagógica, reflete um posicionamento político, ético e filosófico. Na perspectiva histórico-crítica o currículo é determinante para traçar finalidades e selecionar conteúdos que promovam a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, a finalidade da educação escolar, desde a infância, é alcançar a formação omnilateral, buscando a humanização do indivíduo. A educação escolar tem a responsabilidade de produzir, intencionalmente, a humanidade em cada indivíduo. Pois a educação escolar contribui para a formação da "segunda natureza"(Saviani, 2013a) no sujeito, atuando nas características humanas não naturais, como as funções psicológicas superiores, que se desenvolvem pela mediação da cultura. Todo conhecimento escolar é fundamentado em experiências humanas acumuladas ao longo do tempo, refletindo a necessidade do homem de agir sobre a natureza, transformando-a e transformando-se (Saviani, 2013a).

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma concepção específica sobre o ser humano, educação e desenvolvimento. Segundo essa abordagem, o ser humano é compreendido como um ser histórico, inserido em uma realidade social e cultural em constante transformação. A educação é percebida como um instrumento fundamental para a

superação das contradições sociais, sendo um processo dialético que envolve a práxis, ou seja, a ação-reflexão-transformação. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é entendido como um processo histórico-social, no qual o sujeito se desenvolve por meio da participação ativa na sociedade, na medida em que adquire conhecimentos críticos que o capacitam a compreender e transformar sua realidade.

O currículo na perspectiva histórico-crítica, destaca-se como um instrumento essencial na busca por uma formação que amplie os horizontes culturais das crianças. O currículo, nesse contexto, é concebido como um documento que direciona e orienta a prática pedagógica, fundamentando-se na intenção de promover a máxima capacidade e habilidade humana nas crianças. Na abordagem histórico-crítica, o currículo é entendido como um instrumento de luta, utilizado para articular projetos coletivos que visam proporcionar uma formação capaz de ampliar a apropriação cultural das crianças. Destaca-se a importância da apropriação dos conteúdos humano-culturais, mediados por signos e instrumentos, como meio para desenvolver culturalmente a criança, gerar um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores e promover transformações qualitativas nos processos psíquicos. Assim, o currículo é um recurso que cada professor deve utilizar diariamente em seu trabalho, visando atingir a finalidade defendida pela concepção apresentada: a promoção do humano em cada criança. Nesse contexto, o currículo é percebido como uma ferramenta essencial para orientar o ensino de forma a alcançar o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da mera transmissão de conhecimentos e promovendo uma formação que considera as dimensões cultural, psíquica e humana (Lazaretti, 2016).

O currículo, ao mediar a apropriação de conteúdos, encontra no trabalho uma dimensão essencial para a humanização e o desenvolvimento integral das crianças. Isso porque o trabalho, compreendido como um elemento central da prática social, oferece às crianças oportunidades de interação com o mundo, promovendo a ampliação de suas capacidades cognitivas e culturais.

Assim, o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, representa não apenas uma atividade produtiva, mas um elemento intrínseco à essência humana, desempenhando um papel central na formação e humanização do indivíduo desde os estágios iniciais de desenvolvimento. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante ao considerarmos a proposta pedagógica de Educação Infantil, onde a compreensão e valorização do trabalho adquirem significados profundos. Nesse contexto, a abordagem educacional deve transcender a visão tradicional e reconhecer o trabalho como um meio pelo qual as crianças exploram, compreendem e interagem com o mundo ao seu redor, contribuindo assim para sua formação

integral e participação ativa na sociedade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, uma proposta pedagógica deve, portanto, contemplar o trabalho não como uma atividade produtiva, mas como um componente essencial para a humanização das crianças no contexto educacional.

Para Saviani:

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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013b, p.13).

Duarte (2008) aborda a concepção de forças essenciais humanas, conforme expresso por Marx, destacando que essas forças resultam da atividade social objetivadora dos seres humanos, ou seja, são objetivadas pela ação coletiva. A ideia central é que não existe uma essência humana independente da atividade histórica, e a humanidade é construída coletivamente ao longo do tempo. A necessidade de produzir a humanidade em cada indivíduo singular é ressaltada, indicando que a humanização é um processo histórico e contínuo. O autor destaca o papel do trabalho educativo na produção de indivíduos, relacionando-o tanto à cultura humana objetivada historicamente quanto ao processo de formação individual. A perspectiva historicizadora é categórica, pois questiona a natureza das conquistas significativas para a humanidade e estabelece critérios para a crítica das condições de vida dos indivíduos.

O conceito de trabalho educativo situa-se em uma perspectiva que ultrapassa a dicotomia entre essência humana abstrata e existência empírica. Rejeita-se a essência abstrata ao argumentar que as forças essenciais humanas são, na verdade, a cultura humana objetiva e socialmente existente, resultado da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos a "humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens" significa a apropriação das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. O conceito também transcende a concepção de educação guiada pela existência empírica, enfocando a formação do indivíduo como membro do gênero humano. Ao adotar essa referência, o trabalho educativo valoriza o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho, apoiado pela pedagogia escolanovista por legitimar desigualdades em nome da democracia. O caráter direto e intencional do trabalho educativo, diferenciando-o de formas espontâneas de educação, sublinhando que a produção da humanidade no indivíduo é o resultado mais direto dessa atividade, enquanto outros resultados podem ser indiretos. Isso reforça a importância do trabalho educativo na formação

integral dos indivíduos e na busca por uma educação que ultrapasse dualismos simplistas (Duarte, 2008).

Se a educação, em vez de promover uma compreensão crítica da realidade e estimular a consciência social, se torna um instrumento de reprodução ideológica que perpetua a dominação de determinadas classes sobre outras, então podemos considerar que há um esvaziamento do trabalho educativo. Nesse contexto, não percebemos na Proposta Curricular de Nova Iguaçu uma abordagem pedagógica que busca integrar teoria e prática, fornecendo uma base sólida de conhecimento sistematizado que leve os alunos do senso comum à compreensão mais profunda e crítica da realidade. A abordagem atual não considera a importância da prática social como ponto de partida e chegada da prática educativa, e não destaca a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento dos estudantes em diferentes fases de sua formação.

A partir de uma dimensão filosófica, a Proposta Curricular de Nova Iguaçu apresenta elementos que sugerem uma visão aparentemente progressista, com ênfase na construção de habilidades e competências. Contudo, ao desconsiderar o papel das relações de classe e das contradições da sociedade capitalista, a proposta reflete uma ideologia alinhada a perspectivas neoliberais. A retórica de “gestão democrática” e “valorização do cotidiano” destaca aspectos de inclusão e participação, mas não explicita como tais conceitos enfrentam ou desafiam as desigualdades estruturais na sociedade. Essa abordagem tende a naturalizar a sociedade capitalista como um dado imutável, desconsiderando a luta de classes e o papel da educação como instrumento de transformação social.

Em uma dimensão política, a influência da Base Nacional Comum Curricular, como ponto de partida, reflete uma adaptação às políticas neoliberais, marcadas por interesses do capital financeiro. O que reforça uma abordagem tecnocrática, desarticulando a educação de seu potencial de crítica às condições materiais da existência. Assim, a educação é transformada em um mecanismo de adequação aos interesses das classes dominantes, perpetuando as contradições de um capitalismo dependente.

Em uma dimensão educacional, a Proposta Curricular de Nova Iguaçu apresenta contradições internas significativas. Embora destaque a importância de uma educação contextualizada e interdisciplinar, mantém-se presa a uma lógica de que desvaloriza o conhecimento sistematizado. Ao enfatizar aspectos imediatos e práticos da vida cotidiana, a proposta corre o risco de limitar o papel da escola à reprodução de saberes fragmentados, deixando de lado a formação integral e emancipatória dos educandos. A abordagem, que trata

a escola como “gestora do conhecimento”, desloca o foco da formação humana integral para uma lógica de produção de habilidades e competências.

Após análise das políticas que envolvem a Educação Infantil em Nova Iguaçu – RJ, sendo elas: a) o Plano Municipal de Educação (2015-2025); b) o Plano Municipal para Primeira Infância (2014); c) a proposta curricular do município de Nova Iguaçu (2021) e d) a Lei 4.749, de 11 de abril de 2018, que institui a Semana do Brincar e o “Dia do Brincar” no calendário municipal, concluímos que é nítida a sua articulação com as propostas educativas dos organismos internacionais. São documentos que desconSIDERAM o contexto de vida de cada criança e a classe social a que ela pertence. A implementação de uma lógica produtivista, particularmente prejudicial aos investimentos primários, notadamente na educação. A Lei 4.749 de 11 de abril de 2018 evidencia o fortalecimento do viés dualista na formação das crianças, herança de projetos anteriores, com a articulação do campo econômico no governo. Desse modo, as ações do Estado afetam o campo econômico e influenciam o desenvolvimento educacional no país e em Nova Iguaçu-RJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos compreender os fundamentos e concepções das políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu-RJ, relacionando-os com as diretrizes da UNESCO e UNICEF. Partimos do reconhecimento histórico da Educação Infantil no Brasil, que remonta ao século XIX, passando pela institucionalização do direito à Educação Infantil na Constituição de 1988, até os recentes desenvolvimentos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as influências de organismos internacionais. Os objetivos centrais desta pesquisa incluíram a sistematização de um referencial teórico e metodológico para analisar políticas públicas de Educação Infantil, a investigação das políticas nacionais desde 1988 em diálogo com orientações internacionais, e a análise crítica das políticas educacionais em Nova Iguaçu à luz da pedagogia histórico-crítica.

A questão central que norteou nossa investigação foi: quais são os fundamentos e concepções das políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu e suas relações com as concepções de infância e educação da UNESCO e UNICEF? Buscamos entender como essas políticas refletem características do capitalismo dependente, manifestado através da cooperação internacional e diretrizes globais, e como elas se articulam entre os interesses das classes dominantes e as necessidades da classe trabalhadora. Através de uma análise crítica fundamentada em teóricos marxistas e na pedagogia histórico-crítica, nossa pesquisa procurou evidenciar as contradições e disputas presentes nas políticas educacionais, oferecendo análise sobre os desafios e possibilidades de uma Educação Infantil emancipadora e transformadora.

Os objetivos desta pesquisa foram atingidos. A sistematização do referencial teórico e metodológico permitiu uma análise crítica das políticas públicas de Educação Infantil, utilizando a pedagogia histórico-crítica como base. A partir dessa perspectiva, foi possível evidenciar como as políticas educacionais em Nova Iguaçu-RJ são influenciadas por diretrizes internacionais, especialmente da UNESCO e do UNICEF, e como essas influências moldam a Educação Infantil no município.

Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa documental e bibliográfica permitiu uma compreensão aprofundada das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. A investigação mostrou que a implementação dessas políticas está frequentemente marcada pela influência de interesses econômicos e corporativos, refletindo a penetração e articulação interna com os interesses capitalistas globais na política educacional nacional. Essa dinâmica se manifestou particularmente na adoção de documentos como a BNCC, criticada por suas

ligações com setores empresariais e por promover um modelo de educação privatista e gerencialista.

A Pedagogia histórico-crítica contribuiu de forma decisiva para a construção de uma concepção de educação que, ao considerar a totalidade das relações sociais, busca promover o desenvolvimento integral das crianças e a emancipação humana. E, ao integrar dimensões filosóficas, políticas e educacionais de nossas análises, ofereceu um arcabouço metodológico robusto para compreender os fundamentos e as concepções das políticas públicas direcionadas à Educação Infantil.

Através da análise de documentos e iniciativas dessas organizações, foi possível observar a promoção de práticas educacionais que, embora tenham como discurso a garantia do acesso à educação de qualidade para as crianças, também estão alinhadas com um modelo voltado para a produtividade, eficiência e inserção no mercado de trabalho. No caso específico de Nova Iguaçu, as implicações dessas orientações foram observadas nas políticas públicas locais, que, ao adotarem essas diretrizes, perpetuam uma visão de educação voltada mais para a adaptação ao sistema globalizado do que para a transformação social. A análise da evolução das políticas educacionais brasileiras, em diálogo com os documentos internacionais, nos permitiu compreender a complexa relação entre as diretrizes globais e os desafios locais na construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada para a classe trabalhadora.

A análise da trajetória da Educação Infantil no Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988 até a implementação das mais recentes diretrizes e políticas educacionais, nos revelou um campo de tensões e contradições que perpassam as questões sociais, econômicas e políticas do país. A Educação Infantil, apesar de ser formalmente reconhecida como direito fundamental e etapa inicial da educação básica, continua sendo atravessada pelas desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Ao longo das décadas, as políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, demonstram uma tensão entre a promoção de uma educação crítica e emancipatória e os interesses econômicos e ideológicos que moldam o sistema educacional. A oferta e a qualidade da Educação Infantil continuam desiguais, com acesso e permanência restritos principalmente para as crianças filhas e filhos da classe trabalhadora, refletindo a lógica excludente do sistema educacional capitalista. Portanto, para que a Educação Infantil cumpra seu papel emancipador, é necessário que as políticas públicas e as práticas pedagógicas se afastem de uma visão tecnicista e padronizada, adotando uma abordagem

crítica que problematize as condições materiais e sociais das crianças, visando à transformação das estruturas sociais que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

Estudos como os de Ghellere (2014) mostraram que instituições supranacionais como a UNESCO e o UNICEF não apenas promovem programas educativos, mas também consolidam a hegemonia do capital sobre os Estados nacionais, como ressalta Florestan Fernandes a partir da concepção das classes dominantes brasileiras. Conforme pudemos demonstrar, por exemplo na Proposta Curricular de Nova Iguaçu. A priorização de políticas direcionadas a determinados grupos da população, geralmente urbanos, e a promoção de uma educação técnica e mecanizada no campo evidenciam a estratégia de acomodação das massas trabalhadoras às necessidades do mercado capitalista, sem abordar as causas estruturais da pobreza e da desigualdade. Dessa forma, as ações desses organismos funcionam como mecanismos de controle social que, interditam qualquer possibilidade de emancipação, reforçam a subordinação econômica e política dos países sob o capitalismo dependente.

O estudo da categoria capitalismo dependente nos trouxe referência a um sistema econômico em que um país ou região se encontra subordinado a outros centros econômicos mais desenvolvidos. Esse tipo de capitalismo implica em uma relação de dependência política, econômica e social, na qual o desenvolvimento do país dependente está condicionado às demandas e interesses dos países ou regiões dominantes. Tal dependência, molda as relações sociais, econômicas e políticas, resultando em desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso e a permanência na Educação Infantil. As classes sociais, divididas entre burguesia e proletariado, desempenham funções distintas na sociedade e influenciam a formulação e implementação de políticas públicas, refletindo as disparidades de acesso à Educação Infantil. O Estado, especialmente em contextos de periferia, como a América Latina, enfrenta desafios decorrentes da dependência econômica em relação aos países centrais, que impõem políticas comerciais desfavoráveis, restringindo o desenvolvimento autônomo e perpetuando desigualdades socioeconômicas. Assim, a Educação Infantil é afetada por essas dinâmicas, sendo que mudanças legislativas, como as ocorridas no Brasil após a redemocratização, refletem transformações sociais e políticas vinculadas a tendências globais.

Entendemos que a pressão por recursos e mercados frequentemente resultam em políticas educacionais moldadas por interesses externos com suas articulações internas. A dependência não é marcada pela ajuda internacional, mas pelo imperialismo e a opção da burguesia interna de se manter associada ao capital internacional e de forma subordinada. Isso leva a agendas educacionais que não necessariamente abordam as prioridades nacionais.

Podemos ver as economias de países em desenvolvimento interligadas com as economias dominantes, criando relações desiguais e dependência econômica. No contexto de Nova Iguaçu, a análise dos documentos educacionais, orientada pelos aportes da pedagogia histórico-crítica, revelou como as políticas locais estão em constante articulação com as diretrizes internacionais.

As relações entre as concepções da UNESCO, UNICEF e as políticas educacionais de Nova Iguaçu revelam características do capitalismo dependente que se apresentam através da cooperação internacional e das diretrizes globais como opção teóricas nas formulações de políticas locais. O contexto da Educação Infantil em Nova Iguaçu apresenta desafios relacionados à garantia do acesso, permanência e qualidade na educação das crianças. Diante das demandas sociais e educacionais presentes, é fundamental conhecer e superar os desafios locais para promover uma Educação Infantil que atenda às necessidades e direitos das crianças proletárias.

Diante do exposto, conclui-se que as políticas públicas para a Educação Infantil em Nova Iguaçu estão em constante articulação e alinhamento com as diretrizes da UNESCO e do UNICEF. A partir da análise realizada, percebe-se a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica para a compreensão das concepções educacionais no município. É fundamental que haja um diálogo constante entre teoria e prática, garantindo uma educação de qualidade para as crianças, filhas e filhos da classe trabalhadora. Acreditamos que a reflexão crítica sobre as políticas públicas contribui para o aprimoramento das ações voltadas para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. .; EIDT, N. M. . Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–36, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51694. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- AMARAL, Marcela Aurea Rodrigues Gomes. **As creches como reivindicação e políticas públicas em Nova Iguaçu-RJ (1975-1988): a ação política no governo de Francisco Amaral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 205 f. 2023.
- AMESTOY, Micheli Bordoli; MATTOS, Kéli Renata Corrêa de.; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Avaliações externas e em larga escala e os organismos internacionais: da accountability educacional à cultura da performatividade. **Revista Lusófona de Educação**. (2022). Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8608>. Acesso em: 02 jun. 2023
- AMORIM, Henrique. FERRAZ, Cristiano. Dialética e luta de classes: contradição e mediação no método de Karl Marx in: **Temáticas**, Campinas, 15 (29):47-63, jan./jun. 2007.
- ARANHA, Rudervania da Silva Lima; Selma Suely Baçal de OLIVEIRA. “Sistema de parceria público-privada na educação: estratégias mercantilistas para o ensino público de Manaus.” **Revista Brasileira de Educação** (2023).
- ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal De Políticas Educacionais**. Nº 2 | setembro de 2007. P. 24–31. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n2_3.pdf. Acesso em 10 fev.2022.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2001.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, 2002a.
- ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002b.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas (SP), 2004.
- ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus educação escolar?** entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador (BA), 2013.

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? afinal o que é mais importante na Educação Infantil? e o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2021.

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. "**Quem são e onde estão os bebês?**" Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense. 2019. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ. 2019.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. A fundamentação da felicidade em Marx. **Educação. e Filosofia.**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 147-162, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/417/439/1515>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro Gonçalves. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2016. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjoiZCmuZXTAhXIDpAKHZjCC0AQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Frevistaadmmade.estacio.br%2Findex.php%2Ffreeduc%2Farticle%2Fdownload%2F455%2F1290&usg=AFQjCNHJglyA5BgF0Hc0phTwyQrk3xH00w&bvm=bv.152174688,d.Y2I>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2016.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno et al. "Desdobramentos da política federal nos municípios: reflexões a partir do quantitativo de matrículas na Educação Infantil em Nova Iguaçu (RJ) (2005-2012)". **Revista Agenda Social**, 2017.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Xamã.2019.

BORGHI, R.; ADRIÃO, T.; GARCIA, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, 31 ago. 2011. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3621>. Acesso em 04 ago. 2021.

BORTOT, Camila Maria. **Atores e autores de políticas para a Educação infantil de zero a três anos no Brasil**: transformação do estado e das suas relações com a sociedade civil (2000-2015). 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Dra. Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio e ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Revista Educação em Debate**, Nº. 25 Set./Dez, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acessado em 28/11/2022.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de nov. 2022.

BRASIL, Lei nº 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **A Educação Infantil nos países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – Brasília. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CABRAL, Ivône Rosa and André Rodrigues GUIMARÃES. “Parceria público-privada na Educação Infantil em Belém-PA: financiamento e atendimento educacional em 2018.” **Interritórios** (2023). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376446567_Parceria_publico-privada_na_educacao_infantil_em_Belem-PA_financiamento_e_atendimento_educacional_em_2018. Acesso em 21 de set 2023.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese (Doutorado em Educação). 213 f. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2008.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de.; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na Educação Infantil. **Cad. Pes.**, São Luís (MA), 2016

CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro (RJ), 2011.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: **Caderno Temático de Formação II** – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CHAVES, Marta. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implantação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim de infância**. Doutorado em Educação. 279 f. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná, 2008.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) 117 f. – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. 2016.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Novos elementos de pesquisa e de crítica** / COLEMARX - 1a ed. - Rio de Janeiro: EDC – Editora Didática e Científica, 2016.

COLEMARX. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. **Colemarx/UFRJ**, 2020.

COSTA, Nathalia Dourado Frazao. **Educar a infância? Problematisando práticas de Educação Infantil no Brasil em relatórios do UNICEF, de 1990 a 2014**. Mestrado em Psicologia. 87 f. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Central e Setorial da UFPA

CZEKALSKI, Elisandra Aparecida e Marisa Schneckenberg. “Parceria público-privada: um estudo sobre aquisição e investimento em material apostilado para a Educação Infantil da rede pública municipal de ensino – Irati/PR.” **Olhar de Professor** (2021).

DEITOS, Juliano Marcelino; MASSON, Gisele. Considerações sobre o estado moderno a partir da Teoria marxista e suas implicações para uma Educação emancipadora. **Seminário de Pesquisa do PPE** - Universidade Estadual de Maringá – 2013.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu (MG), 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O Combate à Pobreza nas Políticas Educativas do Século XXI. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro De Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal. **Anais**. 2004.

FARIA Mariana de Oliveira; HAI, Alessandra Arce. (Re) significando o brincar na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural. RIAEE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 2020.

FEITOSA, Eveline Ferreira.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes.; Santos, Deribaldo dos. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista** / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo, Global.2008.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERREIRA BENTO SOUZA, A. Pequenos/as “Ornitólogos/as” em busca de Respostas: Uma Proposta de Trabalho na Educação Infantil com Base nos pressupostos da PHC. **Revista Ensin@ UFMS**, 2023.

FONSECA, Joyce Danielle Lima. **Práticas do UNICEF e governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos**: uma abordagem histórica da educação infantil brasileira de 1996 a 2012. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FRERES, Helena. RABELO, Jackline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista** / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula. 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GAMA, Carolina Nozella.; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e Trato com o Conhecimento: Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Revista GESTO-Debate**, v. 4, n. 01-09, 19 set. 2022.

GARCIA, Barbosa. Ivone et al. “Infância, educação e trabalho: relações contraditórias na vida da criança no contexto capitalista.” Revista **Polyphonía**, 2021.

GERALDO, Débora Sabina da Silva. **O financiamento da Educação Infantil e dilemas estruturais do Brasil: classe, raça e capitalismo dependente**. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. 2023.

GERMINE, Jéssica Alves de Lima; MENEZES, Marilda Aparecida de; PERES, Roberta Guimarães. Relações de gênero e raça na organização familiar da classe trabalhadora no Brasil contemporâneo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15, n.3, p. 209-224 dez. 2023.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)**. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Educação Infantil do Campo e as Políticas Internacionais: novas lutas, tendências e contradições**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Conferência de encerramento. In: **XI ANPED SUL**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 24-27 de jul. 2016.

GOMES, Cristiano Fernandes et al. “Vacinação infantil - implicações da queda na cobertura vacinal infantil em Nova Iguaçu.” **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** (2023)

GUILHERME, Rosilaine Coradini. **Renda mínima de inserção e transferência condicionada de renda: as (a) simetrias entre União Europeia e Mercosul** / Rosilaine Coradini Guilherme – Porto Alegre, 2016. 249 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Doutorado em Serviço Social. Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016

HENTZ, Paulo. “O Plano Nacional De Educação e suas consequências nos estados e nos município.”. **Roteiro**. P. 131–144, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6357>. Acesso em: 12 jan. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Polyphonía**. 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas,

SP.2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660883>.

Acesso em: 16 fev. 2023.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 397–416, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639917. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 14 fev. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidades**. Rio de Janeiro, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20-08-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03-09-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05-09-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05-08-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24-11-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06-08-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05-10-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15-08-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01-01-2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30-12-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29-12-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16-08-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 31-12-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 08-12-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25-12-2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, SP. 2006

LAGOA, Maria Izabel. **Educação e luta de classes**: a Educação Infantil brasileira no século XXI. 2022. Tese (Doutorado em Educação). 255 f. – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11052023-095747/>. Acesso em: 30 de abril de 2024.

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. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

LAMARE, Flávia de Figueiredo de. Parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil no processo histórico **Revista Contemporânea de Educação**. 2017

LAVOURA, Tiago Nicola.; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP : Autores Associados, 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica Interface. **Comunicação Saúde Educação**, 2017.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Uma palavra sobre currículo na Educação Infantil. In: Bauru. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2016. p. 165-175.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP : Autores Associados, 2020.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum Education**, 2023.

LOBO, Lidiane Barros. **“Quem manda na escola pública?”** Os projetos educacionais em disputa no município de Nova Iguaçu - RJ entre 1964 e 1988. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

LOPES, Lindicéia Batista de França. **Repercussões da política internacional na política para Educação Infantil brasileira após 1990**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2009.

MACHADO, LUCIANE BEIRO DE SOUZA. **Impacto da adesão à Campanha de Busca Ativa Escolar sobre as taxas de matrícula em pré-escola nos municípios brasileiros**. Dissertação - Mestrado Profissional em Administração. 74 f. Instituição de Ensino: Universidade Do Estado De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UDESC. 2021.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico- Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) 162 f. — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana. Carolina. Galvão.; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, p. 97-105, dez. 2013

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARQUEZ, Christine Garrido. **As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro**. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Boitempo, São Paulo 2015

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. “**Adorno e a negação da política: uma análise marxista acerca da dialética negativa e da práxis política e educacional**”. Relatório (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Estadual De Campinas, Faculdade de Educação. Campinas - São Paulo, 2021.

MOREIRA, JAS.; LARA, AMB. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001). [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from **SciELO Books**.

MORGADO, Suzana Pinguello. **Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO**. 218 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MORGADO, Suzana. **A Parceria Público-Privado Na Educação Infantil: Os Programas PIM E Fundo Do Milênio Para a Primeira Infância**. 162 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

MOTTA, Mônica de Souza. **A Política da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ nos contextos dos Planos Municipais de Educação**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. “A educação pública básica e seu financiamento no leste de mato grosso.” Cuiabá-MT: **Polifonia**, (2018).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Proposta Curricular pedagógica do Município de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Proposta Curricular pedagógica do Município de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu. Secretaria Municipal de Educação, 2021.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Lei N.º 4.749, de 11 de abril de 2018**. Semana Municipal do Brincar e Dia do Brincar – Nova Iguaçu-RJ.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Lei N.º 4.504, de 23 de junho de 2015**. Plano Municipal De Educação para o decênio 2015-2025. Nova Iguaçu-RJ.

NOVA IGUAÇU-RJ. Lei Municipal nº 3.960, de 19 de dezembro de 2008. Plano Municipal De Educação para o decênio 2008-2018. Nova Iguaçu-RJ.

NOVA IGUAÇU-RJ. **Resolução nº 18, de 27 de novembro de 2013**. Aprovação Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu-RJ.

NOVA IGUAÇU-RJ. Plano Municipal pela Primeira Infância de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu-RJ, 2014. Nova Iguaçu-RJ.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 01/03/2021.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 25 de out. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. Bauru. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2016. p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, AngeloAntonio. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696#:~:text=Considerando%20a%20finalidade%20de%20promover,acesso%20a%20produ%C3%A7%C3%B5es%20art%C3%ADsticas%20que>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PELLISSON, Cassia Alessandra Domiciano. “**A cogestão dos centros de Educação Infantil "Nave-mãe" : uma parceria público-privada analisada.**” Tese de Doutorado – 225 f. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação Campinas, SP. (2016).

PEREIRA, Taisa Carla. **A Relação entre o Estado, Organismos Internacionais e Instituições Privadas na proposição de Políticas Educacionais**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

PIRES, I. dos S., MESSEDER NETO, H. da S. A prática social e o cotidiano: Uma análise através das atividades educativas do ensino de ciências baseados na pedagogia histórico-crítica. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES – **Anais**. 202.

Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: **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.

REAL, Giselle Cristina Martins. “**Educação Infantil: Políticas Públicas e Ação institucional**”. Dissertação de Mestrado em Educação. 160 f. Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS, 2000.

REBOUÇAS, Alina Silva Souza. **Organização do trabalho pedagógico lúdico na Educação Infantil: uma proposição de educação ambiental** Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. 142 f. Instituição de Ensino: Centro Universitário Maria Milza. Campinas, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Lilian Jaqueline de Oliveira Souza. **Trabalho Docente na Educação Infantil e o PME da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Dissertação (Mestrado) 155 f. - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí-GO, 2018.

ROSE, Nikolas. "Há uma extrapolação da ideia de plasticidade do cérebro". ConJur - **Ideias do Milênio**. 2014. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2014abr18/ideiasmilenio-nikolasrosesociologobiologokingscollege?imprimir=1>. Acesso em 05/05/2024.

SANTANA, Mateus Ubirajara Silva e Paulo Sérgio FRACALANZA. "Teoria do capital humano e o homo œconomicus na sociedade neoliberal." **Observatório De La Economía Latinoamericana, Curitiba**, 2023.

SANTOS, Silvia Alves dos. ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. In. MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia HistóricoCrítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 161-178

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas-SP, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. "A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar." **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 2013b.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. 2016a.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas-SP, Atores Associados, 2016b.

SAVIANI, D. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância**. Entrevista com Demerval Saviani, 2016c. Disponível em : <https://racismoambiental.net.br/2016/02/08/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia-entrevista-com-demerval-saviani/>. Acesso em 06/04/2022.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). **Interface**. Comunicação Saúde Educação, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. “Infância e pedagogia histórico-crítica”. In: Conferência de encerramento do Congresso “Infância e Pedagogia Histórico-Crítica” proferida no dia 20 de junho de 2012 em Vitória-ES. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1Y_SxXOIEL_uX568ywoW3EScNNHqJHqQN/view.

Acessado em 16 de fevereiro de 2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP : Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: **Educação Infantil versus educação escolar?** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCALCO, Andressa Dos Santos. **As Recomendações Da Unesco E As Proposições Da Base Nacional Comum Curricular para A Educação Infantil**!. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. 129 f. Universidade Estadual Do Paraná - Reitoria, Paranavaí – Paraná. Biblioteca Depositária: UNESPAR, 2020.

SILVA, Isabelle Fiorelli. Origem e evolução do paradigma da escola eficaz e seus desdobramentos no contexto atual. **Perspectiva**, Florianópolis (SC), 2015.

SILVA, Samara de Oliveira. Capitalismo dependente o papel do Estado na implementação das políticas de financiamento da educação. **V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Disponível em:

https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_4/E4_A43.html. acessado em: 20/12/2023.

SINCERO, Leandro Miranda Sincero. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NA ATUALIDADE: uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a Educação Infantil**. nº de folhas 158 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de.; MALANCHEN, Julia. Contribuições Da Pedagogia Histórico-Crítica Para A Educação Infantil. In: Joao Carlos da Silva Paulino José Orso; Anderson Steuczuk. (Org.). **História da Escola Publica no Paraná**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: **Educação Infantil versus educação escolar?** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira. **A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2011.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. – Campinas, SP: Edições

Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 03/5/2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Para cada criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em 02/08/2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Um Mundo Pronto para Aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância com qualidade – Resumo sobre patrocínio**. Nova Iorque: UNICEF, abril de 2019.

VASSOLER, Márcia Cecília. “Do plano nacional aos planos estaduais de educação: a importância do monitoramento e avaliação.” **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas** (2019).

VIEIRA, Terezinha Duarte. As políticas de atendimento para a infância nos documentos da UNESCO e suas implicações nas diretrizes de atendimento da Educação Infantil do município de Goiânia. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 2006.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019.

SILVA, David Xavier da. **Políticas públicas de educação infantil: Creches municipais da cidade de Manaus**. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ZANETTI, J. C. et al. Conhecimentos clássicos, trabalho educativo e ensino de ciências: articulações possíveis a partir da pedagogia histórico-crítica. **Debates em educação**, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7307/pdf>. Acessado em 03/05/2022

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.