

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ANDRESSA DOS SANTOS SCALCO

**AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E AS PROPOSIÇÕES DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

ANDRESSA DOS SANTOS SCALCO

PARANAÍ

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE PARANAVAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E AS PROPOSIÇÕES DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

ANDRESSA DOS SANTOS SCALCO

PARANAVAÍ

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E AS PROPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por ANDRESSA DOS SANTOS SCALCO ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAVÁI

2020

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S279r Scalco, Andressa dos Santos
As recomendações da Unesco e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil / Andressa dos Santos Scalco.– Paranavaí: Unespar, 2020.
xv, 129 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.
Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina;
Banca examinadora: Profa. Dra.Vânia de Fátima Matias de Souza, Profa. Dra. Marcia Regina Royer.

Bibliografia

1. Educação. 2. Políticas Educacionais . 3. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 379.81

ANDRESSA DOS SANTOS SCALCO

AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E AS PROPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Prof.^a Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza – UEM – Maringá

Prof.^a Dra. Marcia Regina Royer – UNESPAR

Data de Aprovação:
27/10/2020.

Dedico este trabalho

À minha mãe, Obelina Miranda dos Santos que tanto me incentivou, apoiando-me e promovendo a longo tempo a busca do conhecimento, para a minha formação.

À minha amada e querida avó, Laura Pereira de Andrade Santos, por estar ao meu lado, incentivando-me, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos professores que buscam incessantemente, uma formação continuada, contribuindo assim com o desenvolvimento integral da criança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre comigo e me dar forças para continuar, mesmo diante de constantes obstáculos. A todos que, de certa forma, contribuíram nessa caminhada.

Faltam-me palavras para agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Adão Aparecido Molina que com sua sabedoria, paciência, carinho, atenção, incentivou-me a não desistir, contribuindo com esta pesquisa e na minha formação acadêmica e profissional.

À Professora Doutora Vânia de Fátima Matias de Souza e à Professora Doutora Marcia Regina Royer, por terem aceitado o convite para fazerem parte da minha banca e apresentarem contribuições importantes para a melhoria e a qualidade na finalização da minha pesquisa.

Ao corpo docente do PPIFOR e à Universidade Estadual do Paraná-Campus de Paranavaí, por promoverem debates com criticidade e um ensino de qualidade, para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos colegas de curso da sexta turma do PPIFOR, por vivermos momentos de estudos, parceria no compartilhamento do conhecimento, na apresentação e conclusão de trabalhos, mesmo ante alegrias e angústias. Em especial ao colega Thiago Augusto dos Santos.

À minha família cujo incentivo contribuiu para a minha formação pessoal e acadêmica, em especial à minha mãe Obelina Miranda dos Santos, meu tio Osias Miranda dos Santos, meu avô Sabino Miranda dos Santos, meu irmão Caio Marcellus Andrade dos Santos, minha prima Crishna Mirella e minha tia Mírian de Andrade Correa que sempre estiveram ao meu lado, sem medirem esforços para que este trabalho se tornasse possível.

Ao meu namorado Elmir de Deus e Silva que me motivou nesse percurso e mesmo com todos os transtornos que estava passando, em minha vida pessoal, nunca deixou de acreditar que eu seria capaz de cumprir este objetivo.

A relação entre pobreza e educação é uma constante nos documentos das agências internacionais. De um modo ou de outro, entre as ações recomendadas para o “alívio da pobreza”, figura a educação, na forma escolarizada ou não, com destaque particular na última década (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 14).

SCALCO, Andressa dos Santos. AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E AS PROPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. A abordagem escolhida como tema para dissertação é um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil brasileira, no contexto das transformações sociais em curso no Brasil. Desde a década de 1990, o Brasil assumiu compromissos internacionais com a Organização das Nações Unidas – ONU – que desenvolveu uma agenda global para a economia, por intermédio do Banco Mundial e uma agenda educacional, por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Os estudos buscam responder aos seguintes questionamentos: Qual a relação das políticas para a Educação Infantil no Brasil com as propostas político-ideológicas da UNESCO, para a educação do século XXI? Qual a contribuição das mudanças propostas pela BNCC para o ensino na Educação Infantil? O objetivo geral do estudo é analisar a proposta da BNCC para a Educação Infantil, com base nas propostas político-ideológicas da UNESCO, para a educação do século XXI, dentro de um contexto de transformações socioeconômicas e políticas e das políticas educacionais atuais para a infância brasileira. Destaca-se, sobretudo, a influência da UNESCO na proposição de políticas para a educação e a infância no novo milênio. O trabalho foi realizado por intermédio de estudos bibliográficos e de pesquisa documental, tendo como principais fontes os Documentos promulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em especial a BNCC para a Educação Infantil (2017) além de documentos da UNESCO para a Educação do século XXI. O texto está organizado em três momentos, a saber: na seção dois apresenta-se uma discussão sobre as questões socioeconômicas e políticas no Brasil e as recentes orientações da UNESCO, para a educação do século XXI e das políticas para a educação da infância. A seção três discorre sobre as políticas educacionais atuais, para a Educação Infantil no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (BRASIL, 2010) e da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2012 (BRASIL, 2012). A seção quatro analisa a BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) estabelecendo uma relação com as Diretrizes anteriores e com o ideário político-ideológico da UNESCO, para a Educação do século XXI, tomando por base aquilo que propõem os documentos da agência com os documentos da política nacional de educação, e com o enfoque nas categorias de habilidades e competências, cujo intento é priorizar na Educação Infantil o desenvolvimento dessas categorias nos educandos. Os resultados 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.

Palavras-chave: Educação. Políticas Educacionais. Educação infantil. BNCC.

SCALCO, Andressa dos Santos. UNESCO RECOMMENDATIONS AND PROPOSITIONS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE FOR CHILDREN'S EDUCATION FROM. 129 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Professor Doctor Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2020.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on “Education, History and Teacher Education” of the Postgraduate Program - Academic Master in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training at the State University of Paraná - Campus of Paranavaí. The approach chosen as the theme for the dissertation is a study on the National Common Curricular Base (BNCC) for Brazilian early childhood education, in the context of the social transformations underway in Brazil. Since the 1990s, Brazil has made international commitments to the United Nations - UN - that developed a global agenda for the economy, through the World Bank and an educational agenda, through the United Nations Educational Organization, Science and Culture - UNESCO. The studies seek to answer the following questions: What is the relationship between policies for early childhood education in Brazil, and UNESCO's political-ideological proposals for 21st century education? What is the contribution of the changes proposed by BNCC to teaching in Early Childhood Education? The general objective of the study is to analyze the BNCC's proposal for early childhood education based on UNESCO's political-ideological proposals for 21st century education, within a context of socioeconomic and political transformations and current educational policies for Brazilian childhood. Above all, the influence of UNESCO in proposing policies for education and childhood in the new millennium stands out. The work carried was out through bibliographic studies and documentary research, having as main sources the Documents promulgated by the Ministry of Education (MEC), in particular the BNCC for early childhood education (2017) in addition to UNESCO documents for Education of the century XXI. The text organized is in three moments, namely: section two presents a discussion on socioeconomic and political issues in Brazil and the recent UNESCO guidelines for 21st century education and policies for early childhood education. Section three discusses current educational policies for early childhood education in Brazil, based on the 2010 National Curriculum Guidelines (BRASIL, 2010) and the 2012 Review of the National Curriculum Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2012). Section four analyzes the BNCC for Early Childhood Education (BRAZIL, 2017), establishing a relationship with the previous Guidelines and with UNESCO's political-ideological ideals for 21st century education, based on what the agency's documents propose with the documents of the national education policy, and with a focus on the categories of skills and competences. This whose intention is to prioritize the development of these categories in the students in early childhood education. The results showed that the BNCC maintains a relationship with the control policies of

International Organizations and the State over national education, through the assessment of children from early childhood education, as well as the work of teachers, in addition to having a pragmatic and individualistic, distancing itself from a pedagogical and renewing political conception.

Keywords: Education. Educational Policies. Child education. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CBPI** – Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários da Educação
- CVRD** – Companhia Vale do Rio Doce
- DCNEIs** – Diretrizes Nacionais da Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e Adolescente
- EMBRAER** – Empresa Brasileira de Aeronáutica
- EPI** – Educação para a Primeira Infância
- EPT** – Educação para Todos
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- ICMS** – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IDEB** – Índice da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBA** – Legião Brasileira de Assistência
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MDS** – Ministério do Desenvolvimento Social
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ODM** – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- PETROBRAS** – Petróleo Brasileiro S. A.
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROINFÂNCIA – Programa de Assistência Financeira ao Distrito Federal e aos Municípios para a Construção, Reforma e Aquisição de Equipamentos e Mobiliário para Creches e Pré-Escolas Públicas da Educação Infantil

RCNEI – Referencial Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

TCC – Transferências Condicionais de Dinheiro

TVET – The International Handbook of Technical and Vocational Education and Training.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Objetos de Desenvolvimento Sustentável Global.....	52
QUADRO 2 – Campos de Experiência na Educação Infantil	92
QUADRO 3 – Campo de Experiência – O Eu, o Outro e o Nós.....	96
QUADRO 4 – Campo de Experiência – Corpo, Gestos e Movimentos.....	97
QUADRO 5 – Campo de Experiência – Traços, Sons, Cores e Formas	97
QUADRO 6 – Campo de Experiência – Escrita, Fala, Pensamento e Imaginação	98
QUADRO 7 – Campo de Experiência – Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.....	99
QUADRO 8 – Mudança nos documentos para a Educação Infantil.....	111
QUADRO 9 – Principais Marcos Legislativos da Educação Infantil no Brasil.....	113

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	23
2.2. AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA AS POLITICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO.....	45
3. BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	63
3.1. AS POLÍTICAS ATUAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	64
3.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	76
4. A BNCC E AS MUDANÇAS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	83
4.1. FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	84
4.2. ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES E DAS MUDANÇAS PROPOSTAS PELA BNCC PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, que tem por objetivo “Oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores, com amplo domínio de seu campo de saber”. Os estudos desta pesquisa estão relacionados com as políticas educacionais e o ensino na Educação Infantil, na contemporaneidade.

Realiza-se uma investigação sobre as políticas educacionais atuais para a educação da criança pequena, tendo como principal objeto de estudo, de reflexão e de análise, um documento bastante recente do Ministério da Educação (MEC) que é a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC). A Base Nacional é resultado de uma das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

A educação não pode ser analisada fora de um contexto socioeconômico e político e de mudanças que envolvem a sociedade brasileira, devendo ser compreendida a partir de políticas neoliberais que visem a um ajuste estrutural para garantir a acumulação do capital.

A partir da década de 1990, no Brasil, aconteceram transformações na economia e na política, acarretando um período de grandes mudanças sociais que se refletiram na legislação e nas políticas educacionais que foram organizadas no decorrer e a partir dessas mudanças.

Não obstante, vale lembrar também que desde a década de 1990, o Brasil assumiu compromissos internacionais com a Organização das Nações Unidas – ONU – que desenvolveu uma agenda global para a economia, por intermédio do Banco Mundial e uma agenda educacional, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Segundo Antonio Inácio Andrioli, em seu artigo, *as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo*, (2002) a ação direta dos mecanismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco

Mundial, coligados ao servilismo do governo brasileiro à economia mundial, refletem de maneira decisiva sobre a educação.

Com a construção desse novo modelo de desenvolvimento, são estabelecidas, a partir de 1990, transformações sociais tendo como protagonistas os organismos multilaterais, com a responsabilidade de formar crianças que sejam adultos produtivos, a fim de promover o lucro e a harmonia no sistema capitalista de produção. Para Jorge e Souza, (2019) esses organismos internacionais, na mesma década, começam a fazer inferências no campo da educação dos países em desenvolvimento, usando de recursos como relatórios, elaboração de diretrizes e assessoria técnica e eventos.

O reconhecimento pelos países da importância inspiradora da educação para o novo milênio, fortaleceu as relações de dependência com os organismos internacionais que financiam a economia e promovem a educação do século XXI, como uma mudança determinante ao combate à pobreza, assim como nos relata Jimenez e Segundo (2007):

Mais uma vez reconhecida a importância seminal da educação, os referidos países consolidaram relações de dependência com os organismos internacionais já consagrados como os principais articuladores da nova ordem econômica, na qual, não é demais insistirmos, a educação assume a condição de variável determinante (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p.126).

As diretrizes internacionais, no Brasil, não trouxeram o resultado esperado, porque de acordo com Evangelista e Shiroma, (2004, p.15) mais de 85 milhões de habitantes vivem abaixo da linha da pobreza. E, os organismos internacionais propagam o discurso de uma escolaridade precária, uma educação de má qualidade para “dar sustentação ideológica à ausência do trabalho, ao desemprego estrutural”.

Acreditamos encontrar indícios nos documentos e leis de políticas educacionais infantis que priorizem uma educação pautada no novo modelo de acumulação de capital. Buscando garantir com a educação, a geração de trabalho, consumo e cidadania, proporcionando estabilidade política das relações sociais capitalistas.

Por essa razão, levanta-se o seguinte questionamento que será respondido no decorrer da investigação, a saber:

- Qual a relação das políticas para a Educação Infantil no Brasil, com as propostas político-ideológicas da UNESCO para a educação do século XXI?
- Qual a contribuição das mudanças propostas pela BNCC para o ensino na Educação Infantil?

Justifica-se tal estudo pelo fato de que a educação da infância, a partir do final do século XX, passou a ser objeto de preocupação e a compor a agenda dos governantes políticos no Brasil e no mundo, estabelecendo direitos de proteção e educação às crianças.

A UNESCO, a partir de então, vem repassando orientações educacionais aos países capitalistas que são membros das Nações Unidas, sobretudo para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Em consonância com os objetivos dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento na educação, temos a Agenda de 2030 com os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Global. No Objetivo 04 da Agenda fica visível à proposta de caráter inclusivo e humanitário que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. A meta 4.2 tem como finalidade garantir que meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, para que estejam preparados para o ensino primário (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

O intuito de pesquisar sobre essas políticas e sobre a BNCC é analisar os objetivos da BNCC que, conforme ela mesma destaca, buscam facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento de maior importância para o engajamento e a participação social. Segundo a própria BNCC, isso contribuirá, também, para a agência crítica dos alunos e o exercício da cidadania ativa, bem como para aumentar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novas condições para a construção de conhecimento e continuidade nos estudos (BRASIL, 2017).

Torna-se, portanto, imprescindível entender se esses direitos estão voltados para a formação humana e integral da criança ou se estão apenas

vinculados aos interesses do capital, atendendo a uma necessidade de reprodução do sistema, para o desenvolvimento mundial, no novo milênio.

Esses esclarecimentos contribuirão para a formação de futuros professores e, também, com aqueles que já trabalham nas escolas com a educação das crianças. Ao utilizar os documentos da política educacional nacional, os professores posicionam o seu trabalho na direção dos conteúdos e buscam desenvolver os valores necessários para o desenvolvimento cognitivo da criança, voltados para a realidade e a dinâmica da vida social em geral, sem considerar as ideologias que buscam reproduzir, apenas, os interesses do capital mundial e das classes já privilegiadas pela divisão social do trabalho.

O objetivo geral do estudo é analisar a proposta da BNCC para a Educação Infantil, com base nas propostas político-ideológicas da UNESCO, para a educação do século XXI, dentro de um contexto de transformações socioeconômicas e políticas e das políticas educacionais atuais para a infância brasileira. Não obstante, a pesquisa investiga e analisa as propostas da BNCC na Educação Infantil, em função das orientações da UNESCO, para os países em desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica de caráter qualitativo que, segundo Lara e Molina (2011) é bastante usada nas Ciências Humanas e Sociais. Essa pesquisa descreve, interpreta e analisa os fatos dentro de um contexto de transformações sociais e entende a educação como um processo histórico vinculado às relações de produção e de reprodução da vida humana.

Não a desvincula, portanto, das questões humanas, históricas, e das relações socioeconômicas e políticas. As fontes são bibliográficas e documentais e o método é dialético, tendo por base a concepção materialista da história e as categorias fundantes de totalidade e contradição.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Em função disso, o movimento que se faz na pesquisa, parte do objeto de estudos, estabelecendo-se a sua relação com as questões maiores, que são as questões socioeconômicas e políticas do período estudado.

Nesse movimento de idas e vindas, da parte ao todo e do todo à parte, têm-se a síntese de múltiplas determinações, aquilo que Marx denominou de

rica totalidade da diversidade, o que nos permite dizer que compreendemos, no nosso objeto de estudos, as questões sociais que o determinam naquele período histórico.

Para a realização dessas tarefas, o texto está organizado em três momentos, a saber: Na seção dois apresenta-se uma discussão sobre questões socioeconômicas e políticas no Brasil e as recentes orientações da UNESCO para a educação do século XXI, para, a partir dessa discussão, chegar às políticas educacionais e, sobretudo, nas políticas para a educação da infância.

A seção três discorre sobre as políticas educacionais atuais para a Educação Infantil no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (BRASIL, 2009) e da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2012 (BRASIL, 2012).

A seção quatro analisa a BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) estabelecendo uma relação com as Diretrizes anteriores e com o ideário político-ideológico da UNESCO, para a Educação do século XXI, tomando por base aquilo que propõem os documentos da agência, com os documentos da política nacional de educação, e com o enfoque nas categorias de habilidades e competências, cujo intento é priorizar na Educação Infantil, o desenvolvimento dessas categorias, nos educandos.

Após a análise do documento, apresentamos como a Organização das Nações Unidas, por intermédio das orientações dos documentos da UNESCO, contribuíram na produção da BNCC e quais termos estão presentes no documento para a regulação da sociedade, para o mercado de trabalho.

Desejamos que o resultado dessa pesquisa contribua para a compreensão de um processo de transformações educacionais, relacionadas com as questões socioeconômicas e políticas que impulsionaram as mudanças nos documentos educacionais, para a Educação Infantil, até a promulgação da BNCC. Este trabalho abre outras possibilidades para que novos pesquisadores investiguem as políticas educacionais na Educação Infantil, relacionadas às orientações da UNESCO.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo desta seção é realizar uma contextualização a partir de estudos bibliográficos e documentais sobre as políticas públicas e educacionais, no Brasil, situando as políticas atuais para a educação básica, dentro de um contexto de transformação social e das orientações da UNESCO, para a educação do século XXI.

Desde as duas últimas décadas do século XXI, o Brasil vem passando por transformações significativas na economia e na política. Isso implica dizer que a educação também sofreu, e continua sofrendo, essas transformações, haja vista que a educação está sempre vinculada à economia e à política de um determinado período histórico.

A Constituição Federal, de 1988, representou um avanço bastante significativo para a volta da democracia no país e um marco na garantia dos direitos sociais da pessoa humana. Com relação à educação das crianças e os direitos da família, a Constituição de 1988 garantiu no seu artigo 7º, o direito à creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Na continuidade dessas garantias, temos a Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que assegurou os avanços da Lei aos direitos já garantidos pela Constituição de 1988.

Em consonância com esses movimentos, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 26 de dezembro de 1996, LDB nº 9394/96, incorporou a Educação Infantil, formada por creches e pré-escola, na Educação Básica Brasileira (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação desses documentos é importante destacar que cada governo necessita, em seus Planos e Metas governamentais, desenvolver políticas públicas que atendam aos interesses e às necessidades da população em geral. Deve promover o acesso da população aos bens e aos serviços públicos, enquanto direitos sociais, conforme reza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Da mesma forma que a década de 1990 representou um avanço muito significativo em termos de direitos sociais à população brasileira, em âmbito mundial, o Brasil necessitou fazer reformas na economia e na política.

Para seguir o curso da globalização da economia e da mundialização do capital, foi necessário fazer a reforma do Estado, o que resultou no enxugamento da máquina estatal e no encolhimento da agenda social.

O Banco Mundial passou a ditar as regras da Economia com consultorias e financiamentos e a UNESCO, a partir da década de 1990, passou a ser a idealizadora de uma agenda global, para a educação do século XXI, sobretudo para os países em desenvolvimento, como no caso o Brasil.

Tanto a agenda econômica, quanto a agenda educacional passaram a seguir as orientações e as inferências para uma nova doutrina econômica e educacional. A partir do final do ano 2000, a Cúpula do Milênio¹, realizada pela Organização das Nações Unidas, determinou os objetivos do milênio², inclusive os educacionais a serem atingidos nas primeiras décadas do século XXI.

Como consequência desse encontro, tivemos a declaração do Milênio assinada pelos países membros, como o Brasil, que se comprometeram a atingir metas pré-estabelecidas até o ano de 2030³ (NACÕES UNIDAS, 2000).

Esse movimento representa não somente uma ajuda financeira aos países pobres, mas, em especial, as orientações para a realização de uma educação básica, capaz de promover a inserção dos indivíduos e sua participação na vida social e econômica, de forma individual e autônoma. A educação ganha um *status* de solucionadora dos problemas sociais, pois é a partir dela que os indivíduos serão inseridos na sociedade do novo século.

¹ Cúpula do Milênio, Evento promovido pela Organização das Nações Unidas em setembro de 2000. Presidentes de 189 países, dentre eles o Brasil, reuniram-se para debater sobre os problemas que afetam o mundo. A partir desse encontro, definiram-se oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) a serem alcançados até o ano de 2015 (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

² Objetivos do Milênio: Acabar com a fome e a miséria; Educação básica de qualidade para todos; Igualdade entre sexos e valorização da mulher; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater a Aids, a malária e outras doenças; Garantir a Sustentabilidade Ambiental; Estabelecer Parceria Mundial para o Desenvolvimento (NAÇÕES UNIDAS - PNUD, 2000b).

³ Valer lembrar que, em 2015 os países participantes da Declaração do Milênio adotaram a Agenda de 2030, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Do ponto de vista da UNESCO, é necessário desenvolver nos indivíduos habilidades e competências essenciais à participação das novas relações necessárias para a vida em sociedade, sobretudo no domínio básico do uso de novas tecnologias fundamentais à participação na sociedade digital. Além disso, cobra-se dessa nova educação que ela ensine esses indivíduos a conviverem com todos os tipos de diversidades sociais existentes. Um dos pilares da nova educação é o “aprender a conviver” nessa nova concepção.

Para uma melhor explanação das questões apontadas, nesta seção, dividimos a discussão em dois momentos, a saber: primeiro discorreremos sobre as políticas públicas e educacionais atuais no Brasil e, na sequência, apresentamos as orientações da UNESCO, como os novos pilares da educação, para o século XXI para, posteriormente, nas seções seguintes, analisarmos a BNCC sob o ponto de vista dessas políticas e sob o ideário político-educacional dessa Organização.

2.1 POLITICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O objetivo desta subseção é contextualizar as políticas públicas e educacionais nas primeiras décadas do século XXI no Brasil. Para tanto, fazemos uma definição de Estado e Governo para mostrar que, a educação é um direito público subjetivo que aparece no art. 5º da Constituição Federal de 1988.

Estado, segundo Höfling, (2001) é o conjunto das instituições permanentes que compõem um bloco nem sempre monolítico. Portanto, nem sempre todas as instituições e os poderes que representam o Estado partilham da mesma ideologia ou concepção política, mas o objetivo comum seria manter a ordem democrática, as liberdades individuais e garantir o chamado “Estado democrático de direito”.

O Estado, nessa perspectiva, atua como um regulador das relações sociais, faz sua mediação operando na manutenção das relações de classes. As ações estatais, em geral, estão voltadas para garantir a reprodução e a acumulação do capital e, ao mesmo tempo, atender a algumas demandas da

classe trabalhadora, no sentido de estabelecer a ordem social e o modo de produção, em funcionamento.

Para Höfling (2001) as relações de discrepância entre os detentores dos meios de produção e do outro lado, os donos da força de trabalho, são regulados pelo Estado em fazer a manutenção das forças de produção do capital. E o Estado promove essa regulação por intermédio das políticas sociais:

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. E esta função reguladora através da política social é claramente colocada por Offe: "(...) a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado" (LENHARDT, OFFE, 1984, p. 15). O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HOFLING, 2001, p. 30).

Os direcionamentos que representam o poder do Estado podem ser modificados, encaminhados ou distribuídos de acordo com a concepção política do Governo. Esse, por seu turno, pode ou não adotar políticas de governo que contribuam ou não para a constituição de uma sociedade mais humana, menos desigual e mais justa.

Na realidade, o Governo representa o Estado por um período determinado e nesse período tem por obrigação realizar ações que contribuam para o desenvolvimento econômico e social e ao mesmo tempo políticas públicas que garantam o acesso dos cidadãos aos direitos já previstos pela constituição, como parte do cumprimento dos direitos sociais.

Ao definirmos Estado e governo, mostramos que as políticas públicas são de responsabilidade dos governantes políticos. Na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Portanto, os governantes políticos devem promover, em forma de políticas de atendimento, nas instituições escolares, o acesso da população à uma educação pública de qualidade.

Dessa acepção, temos a afirmação de Höfling (2001, p. 31) explicando que, “nesses termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”.

É importante mencionar que o sistema formal de educação, nas sociedades industriais ocidentais, apresentava-se cada vez mais inadequado para as condições sociais e econômicas do final do século XX.

Nas últimas décadas, as sociedades passaram por uma grande transformação, anunciando uma nova era a qual os escritores descreveram de várias formas, como pós-industrial, pós-moderna, pós-fordista ou em termos do surgimento da "sociedade da informação" (PIORE; SABEL, 1984; HARVEY, 1989; KUMAR, 1991).

Segundo os autores supracitados, essa transformação foi sinalizada pelo primeiro 'choque do petróleo' no início da década de 1970 e foi resultado de vários fatores, incluindo a revolução tecnológica nas comunicações, computadores e robótica; globalização e a crescente força competitiva dos países da orla do Pacífico.

O sentimento de desconforto sobre a mudança social, no final do século XX, foi acompanhado por uma crise universal de confiança, sobre os objetivos e propósitos da educação. Na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América, a Nova Direita respondeu à turbulência das últimas décadas, argumentando que "talvez não possamos mais saber que tipo de sociedade é essa, mas nós sabemos que é uma economia de mercado e, o melhor caminho para fazer uma economia de mercado funcionar é através de um mínimo de interferência governamental" (BLOCK, 1990, p. 03).

Essa atitude caracterizou a tomada de decisões educacionais nos dois países, sobre a última década. O sistema educacional tem sido frequentemente discutido em termos de como ele pode ser organizado, para se adequar aos imperativos do mercado.

Sociólogos e educadores opostos à moral e à política e às consequências do 'livre mercado', tendem a canalizar suas energias para descrever e avaliar suas consequências, para o futuro do estado, de bem-estar

social. No entanto, esse foco atrasou o desenvolvimento de novos estudos teóricos e empíricos das possibilidades pós-fordistas.

Uma tarefa que se tornou ainda mais importante, dada em primeiro lugar é que os poderes descritivos e analíticos das teorias da sociedade industrial e de suas instituições sociais que informaram ideias sociológicas, ao longo do século XX, foram seriamente enfraquecidos e, em segundo lugar, dados os recentes acontecimentos na Europa Oriental e na União Soviética, a fundação de formas alternativas de arranjos sociais para o capitalismo também foram sujeitas a sérios reexames (TIRIBA; FLORES, 2016).

Desde sua criação, a educação em massa tem sido moldada por uma variedade de interesses concorrentes e interpretações de sua finalidade. Nunca assemelhava-se a uma simples 'correspondência' aos requisitos da economia, conforme sugerido por neo-marxistas como Bowles e Gintis (1976).

Brown (1990, p.121) argumentou que, na "primeira onda de desenvolvimento sócio-histórico que ocorreu nas nações industrializadas do século XIX, o sistema educacional foi visto primariamente como um meio de diferenciar as elites das massas".

A educação para os poucos privilegiados proporcionou entrada em um mundo selecionado e culturalmente superior. Era um crachá, distribuído de acordo com um acidente de nascimento que representava e reafirmava os privilégios dos economicamente e politicamente poderosos (NUNES, 2015).

A educação também foi organizada para reforçar as relações patriarcais existentes nas esferas pública e privada da vida social. No entanto, à medida que as sociedades industriais desenvolvem a reprodução da força de trabalho não manual, não poderia ser alcançada a restringir a "educação" exclusivamente a homens de classe média, dada a crescente demanda por trabalhadores de "colarinho branco" (BARRETO, 2003, p. 10).

A natureza percebida e as consequências das rápidas mudanças sociais e econômicas que confrontaram todas as sociedades industriais ocidentais, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, tiveram um poderoso impacto na direção da mudança educacional, porque a necessidade de fornecer uma força de trabalho adequadamente treinada e motivada provou ser um

argumento poderoso para remover as barreiras educacionais à mobilidade da classe trabalhadora.

A crise econômica, da década de 1980, teve um profundo impacto na política social da América Latina. Enquanto a pobreza aumentou, houve uma redução simultânea nos gastos sociais e a consequente deterioração nos serviços públicos.

Desequilíbrios fiscais graves também afetaram os esquemas de seguro social. Para lidar com esses problemas, alguns países da região se apoiaram em modelos de reforma, determinados pelo mercado, privado e individualista, enquanto outros tentaram encontrar soluções públicas, igualitárias e de correção do mercado.

Evelyne Huber⁴ (1995) preparou um documento para o programa UNRISD sobre Futuro do Estado de Bem-Estar Social, em que enfoca as experiências em quatro países: Chile, Argentina, Brasil e Costa Rica. Embora nenhum regime de proteção social na América Latina se aproxime do grau de cobertura fornecido pelos estados assistenciais europeus, esses países estão entre os mais avançados da região, em termos de seus programas sociais.

Depois de fornecer antecedentes históricos sobre a evolução da política social, em cada caso, Huber explica como as configurações existentes, do poder, afetaram os padrões de reforma, a partir da década de 1970. Tendo esmagado a oposição política, o regime militar chileno seguiu uma estratégia de exclusão, envolvendo ampla privatização que polarizou ainda mais o acesso a serviços sociais, seguros e pensões. Em contrapartida, as forças armadas brasileiras e os grupos envolvidos na transição subsequente para a democracia, tentaram obter apoio popular por meio da expansão dos direitos, instituindo assistência médica universal e um salário mínimo básico para a população rural.

Segundo a autora, essas medidas, no entanto, foram frustradas pela natureza primitiva dos serviços de saúde nas regiões mais pobres do país, pela

⁴ Options for Social Policy in Latin America: Neo-Liberal versus Social Democratic Models

dependência de provedores privados, de alto custo e por uma estrutura generalizada de clientelismo que filtra o acesso aos benefícios.

Na maioria dos países latino-americanos, a política social tem sido orientada mais para setores relativamente privilegiados do que para os pobres. A assistência social tem sido de importância mínima e o seguro social desenvolvido de maneira altamente ilegal (YASBEK, 2012).

O mesmo se aplica aos sistemas de saúde: os serviços públicos de saúde, para os grupos de baixa renda, foram subfinanciados em relação às necessidades e comparados aos serviços, para os segurados ou capazes de pagar.

A crise econômica da década de 1980 teve um profundo impacto na política social, levando a um aumento da pobreza e, ao mesmo tempo, a uma redução nos gastos sociais, a uma deterioração dos serviços públicos e a graves desequilíbrios fiscais, em regimes de seguro social (YASBEK, 2012).

As reações a esses problemas variaram das soluções neoliberais de individualização e privatização, às soluções socialdemocratas de universalização e consolidação de esquemas públicos.

No Brasil, o governo na esperança de garantir o controle doméstico das principais indústrias, liderou uma série de políticas nacionalistas, após a Grande Depressão da década de 1930. Ele assumiu a propriedade de algumas das maiores empresas do país, geralmente em parceria com uma ou mais empresas locais ou estrangeiras, e posteriormente vendeu ações a investidores privados.

O crescente envolvimento do governo, no setor industrial, foi criticado por promover objetivos políticos e sociais, em vez de econômicos e por sua burocracia complicada e ineficiente.

No entanto, algumas indústrias atribuíram seu sucesso a medidas governamentais que incluíam investimentos diretos, incentivos fiscais e outros, tarifas de proteção e restrições de importação.

O governo iniciou várias indústrias importantes, incluindo um moderno programa de construção naval, um setor petroquímico liderado pela enorme empresa Petrobrás, (criada em 1953) uma crescente indústria de microeletrônica e computadores pessoais e fabricação de aeronaves, pela

corporação EMBRAER, incluindo aviões comerciais, aviação e equipamentos de vigilância e aeronaves para a força aérea brasileira.

Estabeleceu uma indústria de veículos automotores na década de 1950, para substituir as fábricas de montagem e importação dos EUA e da Alemanha. Por um período do final do século XX, a manufatura representou o maior segmento do produto interno bruto (PIB) antes de ser superada pelo setor de serviços (UNESCO, 2015).

As taxas quase sempre altas de inflação, no final do século XX, afetaram todos os aspectos da vida econômica do Brasil. A inflação veio em parte, das políticas do governo, de gastos deficitários, financiando fortemente a expansão industrial e subsidiando empréstimos comerciais, bem como a prática entre brasileiros, de obter empréstimos de bancos estrangeiros, quando o crédito doméstico era restrito.

Na última parte do século XX, o Brasil indexou quase todas as transações de inflação, de acordo com o valor constantemente corrigido dos títulos do governo.

Essa forma de gerir o governo, praticamente, institucionalizou a inflação e levou à aceitação pública de sua inevitabilidade. Como resultado, os programas anti-inflacionários do Brasil só tiveram um sucesso efetivo até meados da década de 1990, quando o governo iniciou o Plano Real, um programa que limitava estritamente os gastos do governo, introduzia uma nova moeda e fazia outras reformas fiscais.

O governo privatizou dezenas de instituições financeiras, fabricantes e empresas de mineração na década de 1990, incluindo vários grandes produtores de aço e a Companhia Vale do Rio Doce (Companhia Vale do Rio Doce; CVRD) (UNESCO, 2015).

A CVRD, o gigantesco conglomerado de mineração e expedição do Brasil, foi distribuído em unidades de mineração e expedição separadas (mas ainda economicamente formidáveis). O governo também vendeu uma minoria de suas ações da Petrobrás para investidores privados e abriu parcialmente a indústria de petróleo, à concorrência.

Seguiram-se ofertas públicas adicionais de ações da Petrobrás - em 2010, notavelmente, a empresa levantou cerca de US\$70 bilhões na maior

oferta de ações do mundo até o momento - mas o governo manteve sua participação majoritária (HIRT, 2016).

No início do século XXI, sérios problemas marcaram a economia brasileira, agravada por incertezas políticas. A inflação, a instabilidade financeira e o desemprego (ou subemprego) continuaram sendo ameaças constantes, e escândalos políticos e financeiros surgiram periodicamente em todo o país.

No entanto, em meados de 2004, a taxa de inflação havia diminuído e, pela primeira vez, o Brasil emitiu títulos em sua própria moeda, o real, em vez do dólar. O Brasil ainda tem uma das distribuições mais desequilibradas de riqueza do mundo: 10% das pessoas recebem quase metade da renda do país, enquanto os 40% mais pobres da população representam menos de um décimo do total. Além disso, os padrões de propriedade da terra continuaram a ser extremamente desiguais, como eram nos tempos coloniais, e os movimentos sociais agitados por reformas (UNESCO, 2019).

A educação passou a ser um meio para o sucesso econômico no Brasil: trabalhadores sem escolaridade ganham cerca de um quarto dos salários dos graduados do ensino médio que por sua vez atingem apenas metade do salário daqueles com diploma universitário; além disso, o desemprego entre os universitários, com educação, é de apenas um quarto da média nacional (UNESCO, 2019).

Em discrepância, muitos brasileiros pobres devem procurar trabalho em tenra idade e, portanto, consideram a educação um luxo, enquanto as famílias mais ricas e bem conectadas do país, geralmente, garantem que seus filhos obtenham graus mais altos e melhores empregos.

O governo estima que aproximadamente um sexto da população adulta (15 anos ou mais) é analfabeta, mas a taxa real pode ser muito maior (MANFREDINI, 2007).

A escola é gratuita e obrigatória para estudantes dos níveis primário (7 a 14) e secundário (15 a 17), mas aproximadamente três quintos dos brasileiros têm apenas quatro anos de escolaridade ou menos (UNESCO, 2015). Aproximadamente nove décimos das crianças de 7 a 14 anos estão

matriculadas na escola (em contraste com 1960, quando apenas metade das crianças dessa faixa etária frequentava a escola).

As escolas primárias do nordeste, norte e centro-oeste são menores e mais dispersas e são dirigidas por professores menos qualificados do que os do sul e sudeste. Além disso, as escolas da região norte e da região centro-oeste tendem a ser financiadas, com escassos orçamentos municipais, enquanto as escolas do sul são predominantemente apoiadas pelo estado. Vários estados aumentaram acentuadamente os investimentos com educação, em meados da década de 1990, principalmente Minas Gerais e São Paulo, e, em geral, um número crescente de estudantes primários, no Brasil continua no nível secundário (UNESCO, 2019).

Menos de três quintos dos estudantes de 15 a 17 anos frequentam a escola e, dentre os que frequentam, alguns ainda estão terminando o ensino primário atrasado e interrompido; cerca de metade do número total de estudantes está no sudeste e no sul (UNESCO, 2019).

Diante dos dados apresentados, as matrículas nas escolas secundárias aumentaram dramaticamente no final do século XX, e o número de graduações anuais em meados da década de 1990 foi o dobro da década anterior. As escolas secundárias têm baixas taxas gerais de matrícula, em parte porque muitos estudantes são obrigados a ganhar salários muito cedo (o censo federal registra crianças trabalhadoras com menos de 10 anos) (BARRETO, 2001).

Outros estudantes concluem apenas um programa profissional de curta duração, em vez de um currículo completo de três a quatro anos. Além disso, a maioria das escolas secundárias está localizada em grandes cidades, principalmente no Nordeste, e as famílias rurais com crianças nas escolas, da cidade, incorrem em um considerável encargo financeiro, pagando por acomodação e alimentação. Muitas pessoas buscam um diploma de equivalência, no ensino médio, por meio de cursos noturnos, após ingressar na força de trabalho.

A frequência das universidades aumentou drasticamente no século XXI, no Brasil, mas permaneceu limitada em comparação com a maioria dos países desenvolvidos. Embora o número esteja crescendo, apenas uma pequena

parcela dos brasileiros de 18 a 24 anos frequentou universidades (UNESCO, 2019).

Tradicionalmente, o ensino superior era em grande parte uma prerrogativa dos membros ricos e mais ambiciosos da classe média, com vagas nas prestigiadas universidades públicas, gratuitas, do país, limitadas apenas aos que obtiveram melhores resultados.

À medida que a demanda por vagas aumentou, no entanto, o papel das instituições privadas cresceu e, na segunda década do século XXI, cerca de três quartos dos estudantes de graduação no Brasil frequentavam instituições privadas de ensino superior, embora, em muitos casos, o custo da educação fosse um fator importante, grande desafio para esses alunos.

A partir da década de 1990, as escolas começaram a oferecer um número maior de cursos de fim de semana e de extensão, para acomodar as necessidades da classe trabalhadora que aspirava a ascensão e os estratos mais baixos da classe média, e o número de alunos matriculados no ensino à distância, também aumentou significativamente (UNESCO, 2015).

No Brasil, as barreiras educacionais que perpetuaram as desigualdades de gênero, só recentemente, foram ligadas à questão da eficiência econômica (WEINER, 1989). Era comum presumir que a estrutura da educação deveria ser transformada radicalmente, para transmitir as habilidades básicas, selecionar o talento necessário e promover as atitudes apropriadas, exigidas pelas sociedades industriais modernas.

Como observaram Halsey e Floud (1961, p. 01): "A educação é um tipo crucial de investimento, para a exploração da tecnologia moderna". Esse fato está subjacente ao desenvolvimento educacional, recente em todas as principais sociedades industriais. A educação atinge uma importância econômica sem precedentes, como fonte de inovação tecnológica.

A intensificação dos esforços para que o sistema educacional colha os retornos econômicos para a sociedade como um todo, bem como para seus beneficiários, juntamente com uma crescente preocupação em proporcionar maior igualdade de oportunidades para todos, criaram a base para a 'segunda onda' no desenvolvimento sócio histórico dos sistemas educacionais na indústria, sociedades que envolveram uma mudança da oferta de educação

baseada no que Dewey chamou de "dogma feudal de predestinação social" para uma organização organizada, com base no mérito e na realização individual. A consequência mais visível dessas ideias foi a mudança para sistemas de educação 'abrangentes' (NUNES, 2015).

O sistema educacional é uma expressão institucional das atitudes sociais e relações de poder, sua organização e seu desenvolvimento foram moldados pelos processos mais gerais de burocratização, que tem sido a forma dominante de organização social ao longo deste século (BOTLER, 2004).

A crescente importância atribuída aos sistemas de ensino foi parcialmente resultado da necessidade de um sistema formal de 'socialização' e 'seleção'.

A burocratização do ensino médio é uma manifestação da tendência geral em direção à racionalização de atividades diárias, em todas as esferas da vida contemporânea. Com a progressiva diferenciação e especialização de funções na sociedade moderna, esperamos uma intensificação de tentativas para maximizar a eficiência da identificação e desenvolvimento do talento da população (CICOUREL; KITSUSE, 1983, p. 139).

Os sistemas nas sociedades industriais têm, portanto, como premissa um conjunto de regras, procedimentos e práticas que estão em conformidade com os princípios da organização burocrática. Weber descreveu as características da burocracia em termos de uma " forma de organização que enfatiza precisão, velocidade, clareza, regularidade, confiabilidade e eficiência, alcançadas através da criação de uma visão fixa de tarefas, supervisão hierárquica e regras e regulamentos detalhados" (MORGAN, 1986, p. 24-25).

Na virada do século, Weber via a burocracia como uma reação contra a subjugação pessoal, o nepotismo, a crueldade e o julgamento subjetivo, adotados pelas práticas administrativas, nos primeiros dias da Revolução Industrial (BENNIS, 1972). Ele também argumentou que, se esses princípios de burocracia forem seguidos é possível atingir um alto grau de eficiência e uma estrutura organizacional superior a qualquer outra forma em sua precisão, estabilidade e confiabilidade.

Além de fornecer uma tecnologia social que pode criar um conjunto de resultados previsíveis, a burocracia está intimamente relacionada à ideia de

uma 'meritocracia, porque trata os indivíduos de acordo com critérios objetivos'. Na educação, isso significa que os indivíduos são, em princípio, tratados de acordo com a habilidade, e não com base em características atribuídas, como classe social, gênero ou raça.

A partir dessa concepção, a habilidade individual ganha relevante importância para o setor produtivo e, por consequência, para o capital. Nessa perspectiva, passa-se a agregar a categoria de habilidade à categoria de competência, porque, do ponto de vista do setor produtivo, ambas são fundamentais para o perfil dos indivíduos exigidos, pela nova sociedade do século XXI.

Para atender à demanda do setor produtivo, no entanto, a escola deve adequar-se às necessidades das empresas. A organização de sistemas educacionais formais, de acordo com os critérios burocráticos, portanto, forneceram um meio racional de seleção social, para expandir as administrações públicas e as empresas capitalistas.

As credenciais da escola e da faculdade forneceram um dispositivo de triagem útil para os empregadores que estavam preocupados com o fato de os futuros funcionários serem inculcados, nas formas apropriadas de comportamento de seguir regras, além de ter o conhecimento e as habilidades apropriados para seu lugar, na estrutura tecnológica (BARRETO, 2003).

Dada a demanda por um grande número de trabalhadores pouco qualificados, com pouco espaço para autonomia individual, o sistema educacional, durante sua segunda onda de desenvolvimento, teve que enfrentar o problema de oferecer maior igualdade de oportunidades, limitando as aspirações e ambições da maioria, definindo-as como falhas acadêmicas. Essa contradição, no centro da educação burocrática - de procurar promover poucos 'talentosos' enquanto tentava 'esfriar' a maioria - sempre apresentou um problema de legitimação e resultou em várias formas de classe trabalhadora.

O Novo Direito defende uma forma de teoria do capital humano que argumenta que os indivíduos são motivados a: "tornar-se capitalistas não pela difusão da propriedade das ações corporativas, como o folclore o faria, mas

pela aquisição de conhecimentos e habilidades que têm valor econômico" (SHULTZ, 1968, p. 15).

Fundamental para a versão da Nova Direita da Teoria do Capital Humano é a crença de que os indivíduos são movidos pela busca racional do interesse próprio, em que os objetivos são riqueza e *status* (HUGHES; LAUDER, 1991). No mundo moderno, um caminho claro para esses fins é através da aquisição de credenciais.

Essa teoria permite que o Novo Direito aplique as teorias do livre mercado à educação, porque se supõe que a motivação humana, na educação, é a mesma que a encontrada no mercado, para outras mercadorias. Também cria o espaço teórico para que eles argumentem que a educação é essencialmente um bem privado que beneficia principalmente aqueles que investem nela e, portanto, deve ser pago, em parte ou totalmente, por aqueles que desejam ganhar com o recebimento de serviços educacionais.

O Novo Direito também argumenta que o Estado fornecer bens e serviços, incluindo educação, são ineficientes porque não estão sujeitos às disciplinas do mercado. Os bens e serviços fornecidos pelo Estado provavelmente serão geridos no interesse dos fornecedores, e não dos consumidores, porque os monopólios estatais estão protegidos pelas forças da concorrência, no mercado.

Como consequência, sugere-se que as desigualdades sejam criadas porque é negada aos pais a oportunidade de fazerem escolhas educacionais, e é por isso que os pais se tornam apáticos e pouco dispostos a participarem da educação de seus filhos.

Como resultado dessa ausência de escolha dos pais, é provável que os padrões caiam, porque se supõe que a excelência é sempre uma consequência direta da concorrência, no mercado. Para apoiar esse argumento, os teóricos da *New Right*⁵ apontam para o sucesso credencial de escolas particulares, sujeitas às forças de mercado que acreditam serem necessárias para um sistema educacional eficiente (NUNES, 2015).

O problema com esse argumento é que ele entra em conflito com o peso de evidência acumulada nos últimos trinta anos. Sabemos, contra a teoria do

⁵ *New Right* refere-se a três movimentos políticos conservadores historicamente distintos.

capital humano, que as aspirações educacionais são significativamente influenciadas pela formação social, raça e gênero. Além disso, não é a escola particular, mas a mistura de classes sociais dos alunos dentro de uma escola, que é um fator crucial no desempenho escolar (LAUDER; HUGHES, 1990).

É claro que o Novo Direito pode aceitar essas evidências e ainda argumentar que a criação de um mercado educacional servirá para igualar o *mix* de escolas e aumentar o desempenho educacional de estudantes, da classe trabalhadora e do sexo feminino.

Por sua vez, existem dois contra-argumentos que o Novo Direito utiliza. O primeiro argumento, e mais fraco, é vincular a noção de escolha à participação dos pais. Pode-se sugerir que quando os pais tiverem que fazer escolhas ativas sobre a escolaridade de seus filhos, eles se tornarão mais interessados e envolvidos em sua educação (BARRETO, 2003).

Quanto mais envolvidos eles se tornam, mais fornecem o tipo de apoio necessário para o sucesso educacional de seus filhos. Tal como está, esse argumento é fraco, porque a escolha envolve pouco mais que uma decisão pontual, sobre qual escola enviar o filho. Por outro lado, para que a participação seja educacionalmente eficaz é necessário um envolvimento ativo, durante a educação da criança.

Além disso, pode-se objetar que existem barreiras ativas ao envolvimento dos pais da classe trabalhadora, na educação, em termos de diferenças de recursos materiais e culturais, entre o meio e a classe trabalhadora. Na expressão gráfica de Bourdieu, (1977) a classe média exerce 'violência simbólica' sobre a classe trabalhadora.

O segundo e mais forte argumento é que a criação de um mercado educacional serve para mudar o poder dos produtores de educação, da classe média, para os consumidores da classe trabalhadora, quebrando assim o monopólio que a classe média tem sobre o capital cultural (BARRETO, 2003).

Um exemplo dessa linha de argumentação é apresentado pelo Hillgate Group, na Grã-Bretanha:

O objetivo é oferecer uma educação independente a todos, concedendo a todos os pais o poder, atualmente desfrutado apenas pelos ricos, de escolher a melhor educação disponível para seus filhos. Esse objetivo só pode ser alcançado

oferecendo às escolas a oportunidade de se libertarem do controle da autoridade local (HILLGATE GROUP, 1987, p. 1).

Existem fortes objeções a serem montadas contra essa visão. As disparidades subjacentes, em recursos materiais e culturais, entre os bem-sucedidos e os mal-educados, provavelmente, garantirão que as "melhores" escolas continuem sendo o monopólio dos pais da classe média e de seus descendentes.

O que provavelmente acontecerá é que haverá algum grau de competição dentro de um mercado segmentado para a educação; as escolas da classe trabalhadora competirão entre si, assim como as escolas da classe média, mas a natureza, inerentemente desigual, da competição, garantirá que a provisão educacional para os membros menos privilegiados da sociedade, não melhore.

Se a escolarização foi determinada pela riqueza e pelas preferências dos pais, os alunos capazes, de origens mais pobres, podem se encontrar ainda mais em desvantagem educacional do que no passado recente, porque seus próprios esforços e habilidades são secundárias a considerações financeiras.

A questão principal aqui é que diferentes grupos de classe, raça e gênero em nossa sociedade, entram no mercado, em termos muito diferentes. Como esse é o caso, podemos esperar que o mercado educacional se comporte como a maioria dos outros mercados.

Torna-se provável que as escolas, credenciais e o *status* a elas associado se tornem fortemente diferenciados, criando escolas de elite para os ricos e uma gradação de escolas menos prestigiadas e com menos sucesso.

Essas escolas, com menos sucesso, obtêm inevitavelmente uma educação inferior, criando personalidades para uma economia de baixa confiança e baixa qualificação ou aponta para um aumento nos padrões (LAUDER; HUGHES, 1990; MCPHERSON; WILLIAMS, 1987; WRIGHT, 1983).

Novas noções certas de padrões, também abrigam as consequências da padronização - a seleção e o empacotamento de conhecimento em áreas temáticas arbitrárias, estreitas e discretas; a seleção e classificação dos estudantes em termos de sua competência nessas disciplinas; e o acúmulo de

qualificações como símbolos da excelência acadêmica (TIRIBA; FLORES, 2016).

Essas são precisamente as características da educação burocrática ao longo da segunda onda, e que agora acreditamos estar necessitando de grandes reformas. De fato, a tentativa de estabelecer um sistema educacional, de mercado, reforça esse tipo de padronização, precisamente devido à necessidade de fornecer informações ao consumidor, sobre o desempenho relativo de diferentes escolas.

Nas escolas secundárias, o sucesso nos exames já se tornou o principal critério usado pelos pais para diferenciar as escolas, enquanto nas escolas primárias foram propostos testes de referência para dar aos pais uma indicação da qualidade da escola. Existe, no entanto, um amplo consenso de que estes últimos têm pouco valor educacional (NUTTALL, 1989; TORRANCE, 1991) e servirão simplesmente para desqualificar os professores e levar os alunos a se apossarem do estreito leque de habilidades que serão exigidas pelos alunos (testes de benchmark).

Se a reivindicação sobre padrões é problemática, a proposição de que padrões educacionais estão diretamente ligados ao sucesso e ao fracasso econômico, é ainda mais. Qual é a conexão precisa entre os padrões educacionais - conforme definido pelo Novo Direito - e o declínio econômico, não foi totalmente esclarecida em nenhum lugar, mas a afirmação de tal conexão foi repetidamente feita.

A realidade educacional, de um mercado livre é que, em vez de gerar um sistema educacional mais aberto e competitivo, o único espírito empreendedor manifestado entre os pais de classe média estará disposto a investir financeiramente, para pagar ou manipular o acesso a escolas públicas privadas ou de elite. Consideram a crença (o que é amplamente correto) de que as credenciais educacionais oferecem uma maneira de reduzir os riscos sociais das crianças, mobilidade social descendente para seus filhos.

Apesar de todas as suas pretensões serem 'radicais', as propostas educacionais do Novo Direito é profundamente conservador, tanto no apelo quanto nas consequências.

Eles claramente têm uma visão muito fraca das habilidades e motivações da pessoa comum e compartilham a maioria dos pressupostos que caracterizaram o desenvolvimento da educação burocrática, com a notável exceção de que o Estado não deve mais procurar satisfazer as condições de uma meritocracia (BROWN, 1990).

Obviamente pode-se sugerir que uma economia moderna requer apenas um alto nível de educação para uma elite de classe média e que um mercado do sistema de ensino conduzido, fornecerá exatamente o que as condições econômicas da década de 1990 exigem. De fato, para alguns conservadores, essa divisão do trabalho e do aprendizado é inevitável por causa do conjunto limitado de talentos (SCRUTON, 1984).

A política educacional, no Brasil, recebe importância dos governos federal e local desde 1995 (CROCITTI; LEVINE, 1999). Naquela época, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e o Ministério da Educação do Brasil começaram a buscar três áreas da política nacional de educação: equalização das finanças da educação; transferências condicionais de dinheiro; medição de resultados da educação.

Segundo o Banco Mundial, essas políticas nacionais de educação seguem as melhores práticas globais e a implementação tem sido sustentada e eficaz na melhoria do desempenho e dos resultados da educação no Brasil. Embora o Brasil tenha feito progressos significativos, na melhoria das habilidades da força de trabalho, o País está abaixo da média em relação aos níveis de aprendizado, taxas de conclusão do ensino médio e eficiência do fluxo de alunos, quando comparado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a outros países de renda média (SCHWARTZMAN, 2003).

Além disso, as taxas de não comparecimento e de desistência também aumentaram. Esses fatores, também, são especialmente altos em áreas de baixa renda, em que a qualidade da educação permanece amplamente abaixo dos níveis esperados. Esses foram os alvos recentes da política educacional.

Para reduzir a desigualdade e a variação nos gastos por aluno, entre diferentes regiões e escolas, em 1996, o governo introduziu e expandiu as políticas de equalização do financiamento da educação, em particular através

da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF) (1996-2006) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação FUNDEB (2006-presente). Ambos implicavam políticas sobre a alocação de financiamento, para a educação e aumentos no financiamento geral da educação (UNESCO, 2008).

O FUNDEF foi introduzido em 1996, para reformar o financiamento da educação no Brasil. Foi estabelecido para garantir que o dinheiro determinado pela constituição seja realmente gasto em educação e para estabelecer um piso de gastos por estudante para todo o país (BRUNS; EVANS, 2012).

A política exigia redistribuição de fundos, dentro dos estados, entre os municípios, para que todos os municípios pudessem atingir o requisito de gastos por aluno. Além disso, o governo federal complementou os gastos em estados e municípios que não podiam pagar o piso nacional de gastos.

O FUNDEF exigiu que 60% dos gastos sejam direcionados aos salários dos professores e 40% às operações escolares. Em 1998, quando o FUNDEF foi implementado, 30,6 bilhões de reais (R\$) foram redistribuídos para seis estados diferentes (OCDE, 1999).

Os gastos gerais aumentaram de aproximadamente 2% do PIB, em 1995, para 4% do PIB em 2008. Além disso, os salários dos professores aumentaram em média 70%, nos primeiros anos de implementação (MENEZES, 2017). De acordo com pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE) o FUNDEF desempenhou um papel importante no aumento das taxas de matrícula, nesse período, principalmente em pequenos municípios (OCDE, 1999).

Seu escopo era limitado, implicando o investimento de fundos apenas no ensino fundamental e expirando em setembro de 2006, quando atingiu 10 anos de criação. Em 24 de janeiro de 2006, a Câmara dos Deputados aprovou a Proposta de Emenda à Constituição que cria o Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica e a Apreciação da Profissão Docente (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação, (FUNDEB) destinado ao financiamento do ensino fundamental (educação infantil, ensino fundamental e médio) (BRITTO, 2011).

O principal objetivo do FUNDEB é continuar a redistribuir recursos relacionados à educação, em todo o país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões. O governo federal fornece fundos suplementares direcionados às regiões onde o investimento por aluno está abaixo do valor mínimo de cada ano, alocando recursos de acordo com o número de estudantes, no ensino básico, com base nos dados do censo escolar do ano anterior (BRASIL, 2006).

Os conselhos federais, estaduais e municipais, com poderes do Ministério da Educação, fornecem monitoramento e controle da distribuição, transferência e uso dos recursos do programa (LOPES, 2015).

O FUNDEB foi efetivado por catorze anos e foi gradualmente implementado. Foi formado pela alocação de 20% dos recursos provenientes, de impostos estaduais e federais, e os distribuiu entre cada Estado e Município, na proporção do número de estudantes matriculados. O FUNDEB envolveu comprometimento de R\$ 2 bilhões no primeiro ano, R\$ 2,9 bilhões no segundo ano, R\$ 3,7 bilhões no terceiro e R\$ 4,5 bilhões no quarto ano e sucessivos. Ele estendeu a equalização de financiamento introduzida no FUNDEF ao ensino médio e pré-escolar, a fim de garantir o financiamento do ensino básico para todos os estudantes no Brasil (FNDE, 2017).

O FUNDEB também garantiu explicitamente o financiamento para as comunidades indígenas. Como resultado, o FUNDEB aumentou em dez vezes o volume de fundos federais comprometidos com a educação básica, injetando novos recursos em todas as etapas da educação básica e alocando recursos para programas direcionados a jovens e adultos (UNESCO, 2008).

Em 26 de agosto de 2020 foi aprovado pelo Senado Federal a Emenda Constitucional nº 108 em que altera a redação do FUNDEB e o torna permanente, além disso, aumenta de forma gradativa o percentual da participação da União nos recursos do fundo, saindo dos 10% para 23% em 2026. A redação também altera como a União irá distribuir os recursos. O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) que contribui na composição da distribuição do fundo para estados e municípios, será

modificado de acordo com os indicadores locais de aprendizagem (BRASIL, 2020)⁶.

O Brasil oferece Transferências Condicionais de Dinheiro (TCC) para estudantes e, a partir de janeiro de 2011, possui um dos maiores programas de TCC de qualquer país. Atualmente, as transferências são pagas a 26% da população. O Bolsa Escola é um programa de transferência de renda que forneceu pagamentos em dinheiro a famílias pobres, com crianças de 6 a 15 anos, em troca de sua matrícula na escola e frequência, de pelo menos 85% dos dias letivos (CROCITTI; LEVINE, 1999).

O programa foi implementado pela primeira vez em 1995 pelos municípios de Brasília (Distrito Federal) e Campinas (no Estado de São Paulo). Em três anos, mais de 50 municípios, de sete estados, implementaram programas semelhantes. Após essas experiências locais, bem-sucedidas, de TCC, em meados da década de 1990, as TCCs ganharam impulso no Congresso, levando o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a criar o programa Federal Bolsa Escola, em abril de 2001.

Até o final de 2001, havia sido implementado em 98% dos 5.561 municípios brasileiros, oferecendo mais de 8,2 milhões de crianças de 4,8 milhões de famílias, a um custo superior a US\$ 700 milhões. Em outubro de 2003, o presidente Luis Inácio Lula da Silva unificou o Bolsa Escola e três outros programas federais de transferência de renda em um único programa chamado Bolsa Família (LOPES, 2015).

O Bolsa Família é um programa de assistência social que fornece ajuda financeira a famílias brasileiras pobres. As famílias devem garantir que seus filhos frequentem a escola e sejam vacinados. Os objetivos duplos do programa são reduzir a pobreza de curto prazo, com auxílio direto em dinheiro e combater a pobreza de longo prazo, aumentando as habilidades

⁶ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências (BRASIL, 2020).

educacionais e experimentais entre os pobres, por meio de subsídios condicionais, em dinheiro (BRITTO; SOARES, 2011).

O Economista descreveu o Bolsa Família como um "esquema anti-pobreza inventado na América do Sul" que "está conquistando convertidos em todo o mundo". Atualmente, o Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda condicionada do mundo, embora o programa mexicano "Oportunidades" tenha sido o primeiro programa nacional desse tipo (GLEWWE; KASSOUF, 2010).

O programa Bolsa Família foi mencionado como um fator que contribuiu para a redução da pobreza, no Brasil, que caiu 27,7% durante o primeiro mandato no governo Lula. Cerca de 12 milhões de famílias brasileiras recebem fundos do Bolsa Família que foi descrito como "o maior programa do gênero no mundo" (DUFFY, 2010).

Embora a UNESCO veja o Programa Bolsa Família como importante, para a educação, alguns autores têm outra visão dos programas de distribuição de renda mínima atrelados aos programas escolares. Ao associar as famílias de baixa renda com filhos em idade escolar, à permanência dessas crianças na escola, mostrando que essa é uma forma de exercer maior controle social sobre a pobreza, conforme preconizam os organismos internacionais da ONU.

A relação entre pobreza e educação é uma constante nos documentos das agências internacionais. De um modo ou de outro, entre as ações recomendadas para o "alívio da pobreza", figura a educação, na forma escolarizada ou não, com destaque particular na última década (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 14).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o braço de avaliação do Ministério da Educação. Foi criado em 1990 para coletar, processar e analisar dados sobre educação no Brasil (UNESCO, 2008).

A Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil ("Teste do Brasil") são dois exames que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil.

O SAEB foi a primeira iniciativa nacional brasileira a medir em profundidade o sistema educacional brasileiro. Desenvolvido no final dos anos

de 1980 e aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o SAEB foi reestruturado para permitir a comparação de desempenho de ano para ano.

Desde a primeira avaliação, ele forneceu dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil, como um todo, regiões geográficas e unidades federais (estados e distrito federal).

O SAEB é realizado pelo INEP/MEC a cada dois anos. Os testes de português e matemática são realizados por uma amostra de alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas nas áreas urbanas e rurais. Os resultados são agregados para cada estado do Brasil e para o Brasil como um todo.

A avaliação da Prova Brasil foi estabelecida em 2005, devido a um desejo de mais detalhes, além do incluído no SAEB. Ampliou a gama de resultados, fornecendo dados, não apenas para o Brasil e os estados brasileiros, mas também para cada município e participante da escola.

A Prova Brasil avalia todos os alunos do ensino público urbano nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, nas escolas estaduais, níveis municipal e federal das escolas rurais e urbanas que têm pelo menos 20 alunos matriculados, na série avaliada.

A metodologia das duas avaliações é a mesma, e têm sido usadas em conjunto desde 2007, porém, os alunos fazem uma ou a outra e nunca as duas. Os resultados do SAEB e da Prova Brasil são distribuídos ao público brasileiro e qualquer pessoa pode ver os resultados on-line.

Em 2007, o MEC implementou o Índice de Qualidade da Educação Básica, (IDEB) para monitorar o progresso da educação em todas as escolas, municípios, estados e regiões do Brasil. O IDEB baseia-se no SAEB e na Prova Brasil, combinando os resultados da Prova Brasil com dados sobre matrículas de alunos e taxas de repetição e graduação, para gerar um índice de desempenho escolar para todos, exceto a menor das 175.000 escolas primárias e secundárias do Brasil, Mais de 5.000 sistemas escolares municipais, 26 sistemas estaduais e sistemas distritais federais ((BRASIL – MEC, 2007).

Os resultados dos estudos do IDEB são relatados duas vezes por ano e recebem cobertura da mídia. Com base nas conclusões, o governo federal estabelece metas para a melhoria do ensino primário e secundário nas escolas.

Nos anos iniciais da implementação do IDEB, 2007-2009, constatou-se que mais de 70% dos municípios atingiram ou excederam as metas estabelecidas pelo MEC e pelo INEP para o ensino primário.

2.2 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

O objetivo desta subseção é mostrar que desde a década de 1990 a UNESCO vem delineando uma nova educação para o século XXI, por meio de publicações e consultorias, sobretudo para os países em desenvolvimento, o que compreende a América Latina e o Caribe e, portanto, o Brasil.

A política educacional consiste nos princípios e nas políticas governamentais, na esfera educacional, bem como na coleção de leis e de regras que governam a operação dos sistemas educacionais. A educação ocorre de várias formas para muitos propósitos, através de muitas instituições.

A análise das políticas educacionais é o estudo acadêmico dessas políticas, que procura responder à perguntas sobre o objetivo da educação, os objetivos (sociais e pessoais) a que se destina, os métodos para alcançá-los e sobre as ferramentas para medir seu sucesso ou fracasso.

A pesquisa destinada a informar a política educacional é realizada em uma ampla variedade de instituições e em muitas disciplinas acadêmicas. Pesquisadores importantes são afiliados a departamentos de psicologia, economia, sociologia e desenvolvimento humano, além de escolas e departamentos de educação ou de políticas públicas nas universidades.

Os exemplos incluem Educação Infantil, do jardim de infância ao 12º ano, faculdades ou universidades de dois e quatro anos, educação de pós-graduação e profissional, educação de adultos e treinamento para o trabalho. Portanto, a política educacional pode afetar diretamente a educação em que as pessoas se envolvem em todas as idades.

Exemplos de áreas sujeitas ao debate na política educacional, especificamente no campo das escolas, incluem tamanho da escola, tamanho da turma, escolha da escola, privatização da escola, rastreamento, seleção de professores, educação e certificação, remuneração do professor, métodos de ensino, conteúdo curricular, requisitos de graduação, investimento em infraestrutura escolar e os valores que as escolas devem defender e modelar.

Questões na política educacional também abordam problemas no ensino superior. O Instituto Pell⁷ analisa as barreiras enfrentadas por professores e alunos, em faculdades e universidades comunitárias. Esses problemas envolvem estudantes indocumentados, educação sexual e subsídios federais.

Evidências e dados oportunos e de qualidade são fatores-chave para a formulação de políticas, o planejamento e a entrega, para promover a igualdade de gênero, na, e por meio da educação. Eles podem ajudar os países a identificar e analisar padrões e tendências de gênero e planejar e direcionar melhores recursos, para lidar com as desigualdades de gênero.

Eles também podem ajudar a identificar e informar intervenções que influenciam a participação, a aprendizagem e o empoderamento, desde a primeira infância ao ensino superior e além (MANNA; PATRICK, 2013).

Na visão de Sarmiento (1997) existe uma contradição em colocar a criança nas agendas governamentais. Com a aprovação das Nações Unidas, na Convenção dos Direitos das Crianças em 1989, as crianças receberam uma gama de direitos fundamentais e alienáveis, entretanto, esses direitos não garantiram uma melhoria nas condições de vida das crianças, confirmam ainda mais os fatores que fazem dessa faixa etária os mais altos índices de pobreza, níveis de opressão e vitimização de conflitos contemporâneos:

[...] da "guerra das cidades" da Bosnia-Herzgovina, às guerras civis ou regionais da África; há um crescimento significativo de crianças vítimas da SIDA; intensifica-se em certas regiões do globo a prostituição infantil associada ao "turismo sexual"; não apenas não foi extinto como se intensifica

⁷ O Instituto Pell para o Estudo de Oportunidades no Ensino Superior realiza e divulga pesquisas e análises de políticas para incentivar os formuladores de políticas, educadores e o público a melhorar as oportunidades e resultados educacionais para: renda, primeira geração à estudantes universitários com deficiência. É o primeiro instituto de pesquisa a examinar as questões que afetam as oportunidades educacionais para essa população em crescimento. (INSTITUTO PELL. Disponível em: <http://www.pellinstitute.org/>. Acesso em: 13 out. 2020).

em alguns países o trabalho infantil; há um significativo recrudescimento em alguns países muçulmanos da excisão praticada em crianças; os "meninos de rua" em algumas cidades não apenas aumentam como são vítimas de perseguição e assassinato; recrudesce a miséria e a fome nas zonas degradadas dos subúrbios ou nas inner cities das grandes cidades, etc.) SARMENTO, 1997, p.02)

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi um marco para essas orientações, porque, desde aquele momento estavam lançadas as políticas de ações globais, para delinear os objetivos da educação mundial, para o século XXI.

Com o Plano de Educação para Todos, que foi apresentado na Conferência de Jomtien, o Banco Mundial assumiu o domínio da educação mundial, por meio de um plano político e uma modificação econômica que fosse capaz de alavancar o desenvolvimento e diminuir a pobreza, indo em consonância com o discurso do Milênio e com as necessidades da sociedade capitalista (JIMENES; SEGUNDO, 2007).

Os países que adquirissem empréstimo com o Banco Mundial, teriam a cobrança de um compromisso com o desenvolvimento econômico e com o direcionamento das políticas setoriais. Na educação, esses países teriam alterações avassaladoras, sendo aplicados os padrões de financiamento e a gestão dos sistemas de ensino, diante dos currículos, o processo de avaliação e de formação de professores, com critérios empresariais e do mercado.

Vale lembrar que, a UNESCO é um organismo ligado às Nações Unidas e, portanto, busca, por meio de ações políticas e governamentais, apoiar projetos de caráter humanitário que contribuam para a ordem social e para a reprodução do capital. A ideia de promover o acesso à educação das classes menos privilegiadas e ao desenvolvimento sustentável dos países pobres, são premissas que, do ponto de vista dos países dominantes, ajudam na redução das desigualdades já conformadas pela hegemonia do capital financeiro internacional, liderado pelas grandes potências capitalistas.

Roger Dale (2004) ao estudar a relação socioeconômica e política entre globalização e educação, a partir da década de 1990, escreve que existe uma agenda estruturada de forma global para a educação. Esse fato, em sua visão,

interfere na agenda educacional dos países periféricos, como é o caso do Brasil, considerado um país em desenvolvimento.

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

Um fato que pode reforçar essas ideias supracitadas foi a promulgação do Relatório Delors (1996) que propôs uma visão integrada da educação baseada em dois conceitos-chave. O primeiro diz respeito a aprender ao longo da vida e o segundo está pautado em quatro pilares da aprendizagem, quais sejam: Aprender a Aprender; Aprender a fazer; Aprender a ser e Aprender a viver juntos.

Para Sarmiento (2002) as novas políticas educacionais, em meados de 1990, vêm com ideias como a “criança ao centro”, da “educação para a cidadania” e da “participação educativa”, como gerenciamento para conter a crise educacional.

O próprio relatório propunha que não era, por si só, um plano para a reforma educacional, mas uma base para a reflexão e o debate sobre quais escolhas deveriam ser feitas na formulação de políticas educacionais, para os países em desenvolvimento (DELORS, 1999).

O relatório argumentava que as escolhas sobre educação eram determinadas por escolhas sobre em que tipo de sociedade desejávamos viver. Além da funcionalidade imediata da educação, considerava a formação de toda a pessoa uma parte essencial do objetivo da educação.

O Relatório Delors estava alinhado de perto com os princípios morais e intelectuais subjacentes à UNESCO e, portanto, suas análises e recomendações eram mais humanísticas e menos instrumentais e orientadas, para o mercado do que outros estudos de reforma educacional, da época (NUNES, 2015).

O Relatório Delors identificou várias tensões geradas por mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Eles incluíram tensões entre o global e o

local; o universal e o particular; tradição e modernidade; o espiritual e o material; considerações de longo e curto prazo; a necessidade de competição e o ideal de igualdade de oportunidades; e a expansão do conhecimento e nossa capacidade de assimilá-lo (TIRIBA; FLORES, 2016).

Essas sete tensões continuam sendo perspectivas úteis a partir das quais se vê a dinâmica atual da transformação social. Alguns estão assumindo um novo significado, com novas tensões emergindo. Isso inclui padrões de crescimento econômico caracterizados por crescente vulnerabilidade, crescente desigualdade, maior estresse ecológico e crescente intolerância e violência. Finalmente, enquanto houve progresso nos direitos humanos, a implementação de normas muitas vezes permanece um desafio.

Segundo Tiriba e Flores (2016) um dos conceitos mais influentes do Relatório Delors, de 1996, foi o dos quatro pilares da aprendizagem. A educação formal, argumentou o relatório, tende a enfatizar certos tipos de conhecimento em detrimento de outros essenciais, para sustentar o desenvolvimento humano.

- Aprendendo a conhecer - um amplo conhecimento geral com a oportunidade de trabalhar em profundidade em um pequeno número de assuntos.
- Aprender a fazer - adquirir não apenas habilidades ocupacionais, mas também a competência para lidar com muitas situações e trabalhar em equipe.
- Aprender a ser - desenvolver a personalidade e ser capaz de agir com crescente autonomia, julgamento e responsabilidade pessoal.
- Aprendendo a viver juntos - desenvolvendo uma compreensão de outras pessoas e uma apreciação da interdependência (DELORS, 1999).

A ideia da abordagem integrada da educação, refletida nos quatro pilares da aprendizagem teve influência significativa nos debates sobre políticas, treinamento de professores e desenvolvimento de currículo, em vários países do mundo.

É importante observar que os quatro pilares da aprendizagem foram considerados no contexto da noção de 'aprendizagem ao longo da vida', ela própria, uma adaptação do conceito de 'educação ao longo da vida', como inicialmente conceitualizado na publicação do Relatório Faure de 1972⁸.

Quando se trata de alcançar acesso equitativo à educação de qualidade, os países mais pobres do mundo ficam muito atrás. De acordo com o Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2017, cerca de 61 milhões de crianças em idade escolar não têm chance de frequentar a escola (UNESCO, 2015).

Mais de 32 milhões dessas crianças vivem na África subsaariana e quase onze milhões no sul da Ásia. Cinquenta e três por cento das crianças que não frequentam a escola são meninas. Os grupos populacionais desfavorecidos também incluem povos indígenas, minorias religiosas, étnicas e linguísticas, pessoas com deficiência e as que vivem em regiões de conflito (VERGARI, 2013).

Muitos meninos e meninas estão matriculados na escola, mas abandonam a escola primária cedo. A situação é particularmente dramática na África Subsaariana. Apenas 59% das crianças concluem o ensino fundamental. Também há déficits em relação à qualidade do ensino. Segundo as estimativas da UNESCO, mais de 50% dos alunos das escolas primárias, em todo o mundo e mais de 60% dos jovens, nas escolas secundárias, nem sequer sabem ler em nível básico.

Segundo o Relatório Global de Monitoramento da Educação, em 2015, havia 62 milhões de jovens que não frequentaram a escola secundária após o término da escola primária. Mais de 140 milhões de jovens e adultos jovens não tiveram a possibilidade de fazer o exame de conclusão da escola, qualificando-os para ingressarem no ensino superior ou se formar na escola

⁸ Relatório Faure de 1972, apresentava os seguintes argumentos para uma nova ordem educativa: A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica [...]. (WERTHEIN, 2000, p. 14- 15).

como o primeiro passo, para se qualificar para o trabalho. Cerca de 750 milhões de jovens (acima de 15 anos) e adultos não sabem ler ou escrever, e quase dois terços deles são mulheres (UNESCO, 2015).

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, a comunidade internacional adotou o plano de ação global Educação para Todos (EPT). O ano de 2015 foi definido como a data prevista para atingir essas metas, a mesma data das Metas de Desenvolvimento do Milênio, lançadas no mesmo ano (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Apesar do progresso substancial feito em alguns países, o resultado geral foi ruim. Nenhuma das metas de EPT foi atingida até 2015. Mesmo o objetivo fundamental de garantir que todas as crianças do mundo todo frequentem e concluam a escola primária, não foi atingido.

O movimento Educação para Todos foi geralmente aclamado como um sucesso no Relatório Global de Monitoramento da Educação, de 2015. Uma importante lição aprendida nesses 15 anos é que, embora as soluções técnicas para promover a educação sejam valiosas, é essencial um impulso político. Sem a vontade política de implementar um número significativo de reformas, o objetivo de proporcionar educação para todos não pode ser alcançado, em nível nacional (UNESCO, 2015).

De 25 a 27 de setembro de 2015 em Nova York chefes de Governo e Estado, inclusive o Brasil e altos representantes, criaram a Agenda de 2030 que propõe os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁹. Visando como objetivos da Agenda:

[...] acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento

⁹ O documento elaborado possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas para a nova Agenda Universal. Tendo como base para a construção do documento os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. “Eles buscaram concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 3).

É possível perceber por meio desses Eventos organizados pelas Nações Unidas que a preocupação que começou na década de 1990, com o propósito de promover Educação para Todos, ainda permanece. A falta de compromisso político em atender as orientações da UNESCO e as determinações do Banco Mundial para acabar com o analfabetismo e reduzir a desigualdade social, continua sendo algo preocupante para os países dominantes, no âmbito do capitalismo, haja vista que essas condições são necessárias para a manutenção do equilíbrio social e a reprodução do capital mundial. No quadro 01 mostramos os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, proposta pelas Nações Unidas.

Quadro 01 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Global

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (*)¹⁸

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

(*) Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.

* Extraído de: (NAÇÕES UNIDAS, 2014).

A comunidade internacional, agora, enfrenta os mesmos desafios em relação à implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que foi adotada no final de 2015. Enquanto as metas de EPT e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) focam o acesso à educação, com objetivos principalmente quantitativos, a Agenda 2030 dá enfoque na qualidade da educação como uma prioridade adicional (UNESCO, 2019).

Com a Agenda de 2030, ficaram visíveis esses objetivos de uma educação de caráter inclusivo e humanitário, no Objetivo 04 que visa a assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. A meta 4.2 tem como finalidade garantir que meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, para que estejam preparados para o ensino primário (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Embora a estrutura de monitoramento do ODS 4 seja um passo adiante no processo político, uma estrutura completa de monitoramento da igualdade de gênero, na, e através da educação, deve incluir indicadores que considerem: normas, valores e atitudes sociais e de gênero (muitos dos quais podem ser influenciados pela educação); leis e políticas educacionais, bem

como legislação e políticas externas ao sistema educacional; distribuição de recursos; e práticas e ambientes de ensino e aprendizagem.

Também são necessários esforços para rastrear disparidades em contextos informais e não formais de aprendizagem, com uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida e para garantir que os dados sejam coletados sobre os mais excluídos.

Crises e conflitos impedem muitas crianças de irem à escola. A maioria dos que são forçados a deixar suas casas por causa de conflitos violentos são mulheres e crianças. Além disso, em muitos dos países onde as guerras civis estão em andamento, as escolas foram destruídas.

Um estudo publicado pela Agência de Refugiados da ONU, no outono de 2016, mostrou que apenas 50% das crianças deslocadas em idade escolar primária podiam frequentar a escola. A média global de frequência da escola primária é de 91%. Quanto mais velhas são essas crianças, menos oportunidades educacionais. Apenas 22% dos jovens deslocados têm acesso a uma escola secundária (média global: 84%). E embora uma média de 34% de todas as pessoas no mundo inteiro tenha a oportunidade de estudar em instituições de ensino superior, o número de pessoas deslocadas é de apenas 1% (VERGARI, 2013).

A qualidade do ensino é ruim em muitos países em desenvolvimento. Mesmo as crianças que concluíram o ensino fundamental podem não ter habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética. Muitos currículos não estabelecem metas claras.

Eles estão sobrecarregados com assuntos e não atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Frequentemente, pouca atenção é dada a fatores culturais e regionais e às condições de vida das crianças e jovens. Muitos currículos também transmitem modelos masculinos e femininos distorcidos ou estereotipados.

Os métodos de ensino geralmente estão desatualizados. O trabalho em grupo, a aprendizagem independente, o pensamento crítico e a solução de problemas, o uso de novas tecnologias e o ensino de habilidades para a vida não são suficientemente promovidos. Como resultado, os jovens não têm o

conhecimento e as habilidades cruciais que mais tarde os ajudarão a entrar no mercado de trabalho.

Vale destacar aquilo que escreveram Molina e Rodrigues (2020) sobre as reformas e as políticas educacionais que se iniciaram na década de 1990 e que refletem até hoje nas propostas educacionais, do nosso país.

A partir da década de 1990 ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a elaboração de programas educacionais estavam pautadas nos novos modelos de produção, que são marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade. Dessa forma, a reforma educacional ocorrida a partir desse período pode ser descrita como uma estratégia de adaptação, visando a adequar o homem às exigências do modelo capitalista em curso. Por conseguinte, o sistema educacional passou a apresentar determinações que visassem à formação desse novo modelo de homem, demonstrando que esse ajustamento foi pensado e delineado, em especial, pela interferência das organizações internacionais (MOLINA; RODRIGUES, 2020, p. 56-57).

As proposições do ideário político-educacional da UNESCO deram sustentação a novos modelos de educação voltados para os interesses do capital. As necessidades de produção e de reprodução das hierarquias políticas, em âmbito mundial, fizeram prevalecer os interesses políticos dos países mundialmente dominantes, no âmbito do capitalismo.

A alfabetização capacita as pessoas, permite que participem plenamente da sociedade e contribui para melhorar os meios de subsistência. A alfabetização também é um impulsionador do desenvolvimento sustentável, pois permite uma maior participação no mercado de trabalho; melhoria da saúde e nutrição infantil e familiar; reduz a pobreza e expande as oportunidades de vida.

Além de seu conceito convencional, como um conjunto de habilidades de leitura, escrita e contagem, a alfabetização agora é entendida como um meio de identificação, compreensão, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por texto, rico em informações e em rápida mudança.

A UNESCO lidera os esforços globais de alfabetização desde 1946, promovendo a visão de um mundo alfabetizado para todos. Considera a

aquisição e o aprimoramento das habilidades de alfabetização ao longo da vida, como uma parte intrínseca do direito à educação.

Todavia, a educação ao longo da vida, segundo Rodrigues, (2011) pode ser entendida, também, como uma educação que contribui para a constituição de um sujeito pacífico e tolerante que coopera para as necessidades de manutenção e de reprodução do sistema capitalista.

Para a educação, os modelos voltados para as necessidades de mercado prevaleceram até o final do século XX. No início do século XXI, preconizava-se uma educação de caráter humanitário e inclusivo, no intuito de construir uma sociedade mais igualitária, não no sentido econômico, real, do problema de uma sociedade de classes, mas no sentido de aceitação de tantas outras diferenças humanas. É preciso aprender a conviver com todos os tipos de diferenças existentes na diversidade global.

No quadro da aprendizagem ao longo da vida, a alfabetização faz parte do direito à educação e ao bem público. É o cerne da educação básica e uma base indispensável, da aprendizagem independente. Esses benefícios a incluem na maior participação no mercado de trabalho, atraso no casamento e melhoria da saúde e nutrição infantil e familiar que por sua vez, ajudam a reduzir a pobreza e expandir as oportunidades de vida.

Sobre educação ao longo da vida, vale lembrar, novamente, o que postula Rodrigues (2011). Essa ideia de educação está vinculada às necessidades do novo milênio e já vieram preconizadas pelo Relatório Delors, de 1996.

O Relatório concebe a formação de indivíduos capazes de contribuir para a reprodução do capital e da manutenção das classes e dos países já determinantes de hegemonia, no âmbito do capital mundial.

Ao determinar uma educação para os países pobres, o Relatório esclarece que a numerocracia é uma habilidade essencial: manipular números, contas, medidas, proporções e quantidades é uma habilidade básica da vida e necessária em todos os lugares (UNESCO, 2015).

Existem ainda cerca de 758 milhões de adultos, incluindo 115 milhões de pessoas, com idades entre 15 e 24 anos que não conseguem ler ou escrever uma única frase. A maioria dos países não alcançou a meta da

Educação para Todos, de alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, até 2015.

A desigualdade, na forma como a educação e as qualificações das mulheres são apoiadas e valorizadas, continua sendo uma questão dominante. A maioria dos excluídos da escola é do sexo feminino, com 9,7% das meninas do mundo, fora da escola, em comparação com 8,3% dos meninos. Da mesma forma, a maioria (63%) dos adultos com baixa capacidade de alfabetização são mulheres. No entanto, existem alguns sinais de esperança: em 44% dos países participantes, as mulheres participaram mais de AEA do que os homens (GRALE III, 2015)¹⁰.

No Brasil, a falta de igualdade de gênero é desequilibrada no ensino superior, o que aumenta em favor das mulheres. O acesso a instituições públicas de ensino superior precisa ser ampliado para uma proporção maior de jovens de 18 a 24 anos, principalmente aqueles provenientes do estrato social mais baixo. As avaliações indicam a existência de grandes disparidades de qualidade entre instituições de ensino, especialmente entre organizações privadas (IDOETA, 2019).

Por meio do desenvolvimento de pesquisas e estudos, a UNESCO oferece subsídios para a elaboração de políticas públicas, colaborando com o avanço de indicadores relacionados à qualidade da educação, ao longo da vida, aprendizado e alfabetização em ambientes formais, não formais e informais, além de contribuir para a promoção de aprendizagem, ao longo da vida.

Cabe destacar que esse modelo de educação e os objetivos da UNESCO, ao propô-la, devem atender às necessidades em solucionar os problemas sociais e reproduzir o capital no novo milênio.

Por essa razão, a UNESCO, no Brasil, mantém um diálogo permanente com instituições públicas de ensino superior, com universidades e outras instituições de ensino superior e pesquisa.

¹⁰ 3º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: o impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social. (UNESCO, 2015).

A Organização tentou promover a formação e mobilidade de professores, maior qualidade educacional, mudanças e inovações educacionais que se tornaram essenciais devido aos desafios emergentes enfrentados pela sociedade do conhecimento atual. Nesse sentido, a UNESCO:

- articula redes internacionais e regionais de informação e conhecimento (Presidentes da UNESCO / Redes UNITWIN);
- reúne tomadores de decisão e pesquisadores;
- promove estudos e discussões;
- promove programas de intercâmbio internacional entre instituições de ensino superior;
- patrocina programas inovadores no ensino superior, tanto em parceria com instituições públicas, como programas com o Ministério da Educação, quanto com instituições privadas e entidades da sociedade civil;
- disponibiliza às instituições e universidades de ensino superior os documentos de referência considerados indispensáveis à mudança ou inovação de processos, na área de ensino superior;
- Educação Técnica e Profissional (UNESCO, 2015, p. 21).

É necessário promover o ensino e a formação técnica e profissional, (TVET¹¹) no Brasil, a fim de preparar os jovens para o emprego, aumentar o crescimento econômico e reduzir a pobreza. A TVET pode vincular a educação ao mercado de trabalho. Ele lida com questões econômicas, sociais e ambientais, ajudando jovens e adultos a desenvolver suas habilidades necessárias, para conseguirem emprego decente, bem como desenvolver o empreendedorismo. Assim, a TVET promove um crescimento econômico igual, inclusivo e sustentável, além de prestar assistência às transições para as economias verde e digital.

No que se refere às políticas para jovens e adultos, o PNE, de 2014 – 2024, possui 20 metas estruturadas e a meta de número 10 trata da oferta de educação profissional para jovens e adultos, devendo ser oferecido 25% das matrículas de forma integrada à educação de jovens e adultos.

¹¹ The International Handbook of Technical and Vocational Education and Training.

Além disso, o Governo Federal, ampliou a oferta de cursos técnicos integrados da educação profissional com a educação básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) (AFONSO; GONZALES, 2016).

A integração do ensino médio na TVET pode fazer a ponte entre a educação e o mercado de trabalho. É importante destacar que a integração entre o ensino médio e o ensino profissional e técnico começou recentemente em 20 das 27 unidades federativas brasileiras, principalmente nas regiões norte e nordeste, do país.

A UNESCO apoia ações relacionadas ao desenvolvimento de competências de gerentes educacionais e equipes técnicas voltadas ao planejamento educacional e por ações para melhorar o acesso à educação e a permanência de estudantes nas escolas, a fim de melhorar a eficiência e a eficácia da educação técnica e profissional oferecida à população brasileira.

No intuito de reduzir as diferenças sociais e o acesso à educação, com as mazelas do capital impostas às crianças, de famílias pobres, a UNESCO fornece suporte técnico e experiência para tratar de questões de qualidade e equidade na educação.

Na visão da UNESCO, a pobreza global pode ser reduzida para mais da metade quase dentro de uma geração, se todos os adultos concluírem o ensino médio, de acordo com os resultados da UNESCO-UIS e os Relatórios de Monitoramento, da Educação Global.

Segundo essa organização, a educação é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos, famílias, comunidades e sociedades. A educação fornece às pessoas conhecimentos e habilidades que aumentam sua produtividade e os tornam menos vulneráveis a riscos. Em média, estima-se que um ano de ensino aumente os ganhos salariais em 10%. No entanto, os jovens têm mais de quatro vezes maiores chances de ficarem fora da escola do que as crianças, e duas vezes mais chances de estar fora da escola do que os adolescentes.

Essas altas taxas fora da escola podem ser explicadas pela pobreza e por várias outras razões: muitos jovens nunca tiveram a chance de ingressar na escola quando eram mais jovens, o ensino médio geralmente não é

obrigatório e os jovens têm direito a emprego em maioria dos países (Relatório UNESCO, 2016).

O banco de dados do Instituto de Estatística da UNESCO (2017) mostra que, desde 2000, a taxa de ensino médio fora da escola caiu mais constantemente no mundo, entretanto essa tendência está se achatando. Em 2000, havia 185,5 milhões de estudantes fora da escola, na idade do ensino médio (cerca de 15 a 17 anos). Em 2015 esse número caiu para 141 milhões.

As taxas de conclusão são ainda mais baixas que as taxas de inscrição. Por exemplo, em países de baixa renda, enquanto 62% dos adolescentes estavam matriculados em 2015, apenas 27% do ensino médio haviam terminado no período de 2008 a 2014 (UNESCO, 2016).

Mesmo quando completam um ciclo educacional, crianças, adolescentes e jovens frequentemente não obtêm as habilidades esperadas, porque a qualidade da educação é baixa. Vários estudos demonstraram que baixos níveis de educação e baixa aquisição de habilidades dificultam o crescimento econômico, e não contribuem para a redução da pobreza.

No intuito de reduzir a pobreza, conforme ficou definido na Cúpula do Milênio em 2000, (NAÇÕES UNIDAS, 2000) reformas substanciais na área da educação poderiam ser a resposta para os países que sofrem restrições financeiras e apresentam um alto índice de crianças fora da escola.

A UNESCO oferece assistência técnica na análise de políticas educacionais, na elaboração de planos de desenvolvimento do setor educacional e na mobilização de doadores, em apoio às prioridades educacionais nacionais, como reforma curricular e políticas para a formação de professores. Desde 1997, o Escritório da UNESCO, no Brasil, acompanha e apoia às ações nacionais, para a implementação da reforma do ensino médio.

Além disso, promove a participação da família, na vida escolar dos alunos. O Escritório da UNESCO publicou vários guias e manuais para fornecer ferramentas para a gestão da Educação Infantil. Também produziu contribuições para o currículo da Educação Infantil, considerando tendências e experiências internacionais.

A primeira infância, definida como o período entre o nascimento e os oito anos de idade, é um período de crescimento notável, com o desenvolvimento

do cérebro no auge. Durante esse estágio, as crianças são altamente influenciadas pelo ambiente e pelas pessoas que as cercam (UNESCO, 2019).

A UNESCO entendeu a importância da educação nos primeiros anos de vida, por contribuir no rendimento no ensino fundamental obrigatório, diminuindo a repetência e a evasão e tendo mais probabilidade de a criança continuar os estudos e completar o nível médio, enfatizando que seria a melhor etapa de efetuar o custo-benefício, combatendo a pobreza e a exclusão social, como ressaltou o documento elaborado com o título “Crenças e Esperanças: Avanços e Desafios da UNESCO no Brasil” (2003). Assim como está registrado na legislação brasileira no Plano Nacional de Educação, no qual se ressalta o seguinte:

Considera-se, no âmbito internacional que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro (BRASIL, 2001, p.130).

Na concepção da UNESCO, os cuidados e a educação na primeira infância são mais do que preparação para a escola primária. Eles visam ao desenvolvimento holístico das necessidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas de uma criança, a fim de construir uma base sólida e ampla para a aprendizagem e o bem-estar ao longo da vida.

A educação da criança pequena seria um dos melhores investimentos que um país poderia fazer para promover o desenvolvimento de recursos humanos, a igualdade social e a coesão, e reduzir os custos de programas corretivos posteriores.

Para as crianças desfavorecidas, a Educação Infantil desempenha um papel importante na compensação das desvantagens da família e no combate às desigualdades educacionais.

Em que pesem os argumentos “inclusivos” sobre os quais a referida perspectiva educacional tem sido apresentada, a concepção de educação que a engendra se coaduna com o projeto histórico disseminado pela UNESCO ao longo de sua história, cujo alicerce tem sido a construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista. Desse modo, seus aportes teóricos apontam para uma concepção de tempo e história que eterniza o presente, uma conjuntura histórica descrita como inexorável, dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico, pela dependência e subordinação dos conhecimentos às novas “economias do conhecimento”. Promove-se uma expulsão da “utopia” do campo da história, visando à construção de uma nova subjetividade, de um sujeito em eterna obsolescência (RODRIGUES, 2011, p. 217).

Na próxima seção discutimos sobre as políticas atuais para a Educação Infantil no Brasil, com o intuito de mostrar como a educação da criança pequena também seguiu nas perspectivas propostas pela UNESCO, para a educação da infância no século XXI.

3. BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta seção realizamos um breve histórico sobre as políticas atuais para a Educação Infantil no Brasil, desenvolvidas a partir do início do século XXI, que deram os encaminhamentos necessários para a organização e o ensino nas instituições, voltadas para a educação das crianças pequenas e pré-escolares.

O objetivo é mostrar como a Educação Infantil se organizou, a partir das leis e dos documentos oficiais e das propostas educacionais, para as crianças pequenas, nas instituições de ensino.

Vale lembrar, aqui, que antes de ser oficialmente educação, conforme consta na LDB nº 9394/96, a Educação Infantil no Brasil passou por diferentes instâncias, seguindo sempre uma perspectiva de necessidades de atendimento às crianças pequenas, sobretudo de famílias carentes e de mães trabalhadoras (BRASIL, 1996).

Como as mães que trabalham e o dilema da assistência à infância demonstram, isso não é novidade: a política de assistência à infância, no Brasil, amadureceu à sombra de uma inquietação política persistente, com a maternidade ativa.

Traçando o crescimento do movimento de assistência à infância, nesta província, Lisa Pasolli (2012) examina a chegada da primeira creche de Vancouver, em 1912, os passos oscilantes nos debates dos anos entre as duas guerras, o desenvolvimento da política de assistência à infância, os avanços rebeldes da segunda onda, feministas nas décadas de 1960 e 1970, e o amadurecimento das políticas provinciais e nacionais de assistência à infância, desde meados dos anos 1970.

Além de revelar muito sobre as atitudes históricas, em relação aos papéis das mulheres, em casa e no local de trabalho, as Mães Trabalhadoras e o Dilema de Assistência à Criança celebram os esforços de mães e defensoras que, há décadas, fazem *lobby* pelos cuidados com a criança, como parte central dos direitos das mulheres, trabalhadores, pais e cidadãos.

A Educação Infantil tem inúmeros benefícios, incluindo melhores e mais equitativos resultados a longo prazo, para crianças de contextos econômicos divergentes. Além disso, os investimentos nesses programas ajudam a cultivar uma força de trabalho futura, garantir a competitividade econômica a longo prazo e desenvolver os futuros líderes de nosso país.

Além dos impactos positivos a longo prazo que os cuidados pré-escolares e infantis de alta qualidade têm sobre as crianças e a economia, esses programas oferecem importantes benefícios aos pais que trabalham, principalmente às mães.

Os custos proibitivamente altos, dos cuidados infantis particulares e a escassez de provedores públicos acessíveis e de qualidade, significam que os pais geralmente escolhem entre o menor, de dois males: atendimento de baixa qualidade ou renúncia ao pagamento necessário, para ficarem em casa e cuidar da própria criança (LISBOA, 2018).

A seção está dividida em dois momentos, a saber: primeiro realiza um breve histórico dos documentos e das ações governamentais que compuseram o panorama da Educação Infantil, do período. Na sequência, mostra que antes da elaboração da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, já estabeleciam parâmetros de qualidade, para a organização e a oferta desse ensino, nas escolas de Educação Infantil, no Brasil.

3.1 AS POLÍTICAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta subseção, trataremos especificamente das políticas voltadas para a Educação Infantil no Brasil. O objetivo é mostrar que as políticas para a educação da criança pré-escolar brasileira seguem os mesmos parâmetros estabelecidos e orientados para a educação básica brasileira.

No Brasil, a Educação Infantil é concebida como atendimento em creches (para bebês e crianças pequenas) e pré-escola para crianças de até 6 anos de idade. Contudo, essa divisão era concebida pela LDB nº 9394/96 antes da implantação da Lei Federal nº 11.274¹², de 6 de fevereiro de 2006,

¹² A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos no país (BRASIL, 2006). A partir de abril de 2013, com a implantação da Lei Federal nº 12.796, que estabelece a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 2013).

As iniciativas brasileiras de Educação Infantil datam do último quartel do século XIX, mas somente na segunda metade do século XX as creches e pré-escolas passaram por uma expansão significativa no país. No início do século XX, as poucas creches existentes foram caracterizadas como uma iniciativa de caridade, e não foi até a década de 1940 quando a assistência infantil se tornou a norma, embora mesmo assim os serviços fossem muito limitados e com forte orientação à saúde.

Em 1942, a Consolidação das Leis do Trabalho definiu o cuidado de filhos lactantes de mães que trabalham como dever das empresas. No sistema escolar, a pré-escola surgiu como um complemento ao estabelecimento estatal de ensino fundamental obrigatório e também ocorreram em instituições privadas (NUNES, 2015).

Em meados da década de 1970 e 1980, o governo federal instituiu iniciativas em dois setores, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o MEC, com o objetivo de ampliar a admissão, principalmente para crianças de famílias de baixa renda. O MEC apoiou os estados e municípios, tanto técnica quanto financeiramente, na expansão da oferta de educação pré-primária, em regime de tempo parcial, priorizando a faixa etária mais próxima dos 7 anos (o início da educação escolar obrigatória) (TIRIBA; FLORES, 2016).

A LBA utilizou uma estratégia de contratos com instituições comunitárias e filantrópicas e com municípios locais, para atender crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral ou meio período, fornecendo um subsídio por criança que cobria apenas parcialmente, os custos de entrada.

A expansão ocorrida nesse período deveu-se em grande parte à utilização da comunidade local e de recursos humanos não qualificados, resultando em serviços de baixa qualidade, nos quais o objetivo principal era compensar os efeitos da pobreza.

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

A UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) desempenharam papéis políticos influentes. Essa dupla inserção das instituições de Educação Infantil, na educação e no bem-estar social, constituiu um aspecto marcante da história da Educação Infantil brasileira, resultando em confrontos entre os setores ainda não superados.

Em meados da década de 1980, os movimentos sociais, em defesa dos direitos, incluindo o direito à educação em creches e pré-escolas, tiveram um efeito importante, destacado neste caso, pelos movimentos das mulheres. A luta das mulheres trabalhadoras, nos grandes centros urbanos, como: São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro, dentre outros, culminou na garantia de creches e pré-escolas às crianças brasileiras. A década terminou com a proclamação da nova Constituição Brasileira que as garantiu na letra da Lei, como direito da criança e da família (BRASIL, 1988).

A admissão em creches e pré-escolas de zero a seis anos é reconhecida na constituição como uma responsabilidade educacional do Estado (Art.208), assim como o direito social dos trabalhadores urbanos e rurais de assistir gratuitamente a seus filhos dependentes de até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas (Art. 7, § XXV). No entanto, esse último artigo ainda não foi universalizado, talvez devido às recentes reduções nos direitos trabalhistas (BRASIL, 1988).

A atenção prestada às crianças, no Brasil, desde o final do século XIX, até os tempos atuais, pode ser vista sob vários ângulos, dependendo dos critérios selecionados, para ocorrer minimamente ou com limitações, considerando as ações focadas nesse grupo populacional.

Os critérios escolhidos para esta tarefa incorporam os momentos e o impacto das medidas governamentais e/ou não governamentais adotadas durante essa trajetória histórica.

Rizzini (1997) ressaltou que no final do século XIX a preocupação com a população infantil no Brasil era caracterizada por um aumento no zelo filantrópico que substituiu a característica de zelo de caridade, do período anterior. A explicação para isso é que durante o movimento, no Brasil, da monarquia para a república, surgiram duas concepções sobre a infância: 1) a criança como símbolo de esperança, o futuro do país; 2) a criança como uma

ameaça à ordem pública. Dessas, o sistema jurídico adotou medidas para estabelecer a categoria 'menores', considerada pobre, perigosa e inadimplente. Desde o início, as considerações de saúde pública ditaram as normas de educação e assistência no ambiente doméstico. Essa delimitação criança-menor também orientou atitudes educacionais institucionais, em relação à infância.

Na visão de Kuhlmann Jr (2002, p. 465), a imagem de crianças pobres e delinquentes, pertencentes a lares sem alimentação adequada e com casos de alcoolismo, determinou práticas institucionais, na tentativa de proteger as crianças desse ambiente e impedi-las de se tornarem criminosas. Um exemplo dessa abordagem pode ser encontrado nas discussões realizadas no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), realizado entre agosto e setembro de 1922, no Rio de Janeiro. O objetivo dessa conferência era "lidar com todos os assuntos relacionados direta ou indiretamente às crianças, do ponto de vista social, médico, educacional e de saúde em geral, bem como especificamente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado".

Molina (2011, p. 13) ao analisar as pesquisas acadêmicas sobre a infância na Pós-Graduação do Brasil, no período de 1985 a 2005, afirma que:

A preocupação com a infância tem se multiplicado nas últimas décadas, tanto no Brasil, quanto no mundo, demonstrando que a infância hoje faz parte das agendas das organizações internacionais e também dos governos nacionais. Esse movimento de dimensão internacional em prol da infância, que é bastante recente, tem como registro histórico a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Essa convenção é um tratado que visa à proteção das crianças e adolescentes em todo o mundo e foi aprovada pela Resolução nº. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

Na visão desse pesquisador, a Convenção Internacional de 1989, sobre os direitos da criança, foi um importante marco para a tomada de ações governamentais, para a promulgação de políticas públicas, agora voltadas para o atendimento às necessidades específicas das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Num mundo em constantes transformações sociais, sobretudo aquelas oriundas do trabalho, a criança passa também a ser o foco principal das políticas sociais e das políticas educacionais

atuais. A criança passa, inclusive, a ser o centro da discussão dos cursos de pedagogia que, atualmente, preparam os profissionais para atuarem especificamente no trabalho educacional com as crianças (MOLINA, 2011, p. 13).

As transformações que ocorrem nas formas de organização socioeconômica, envolvendo as relações de capital e trabalho, influenciam, novas formas de organização política, cultural e ideológica. “A política é o conjunto dos mecanismos reguladores da totalidade social”. Desse modo, todas as sociedades são políticas, porque a política está sempre vinculada ao modo de produção de cada sociedade (MOLINA, 2011, p.13).

Seguindo a perspectiva da política proposta pela ONU, na Convenção Internacional, de 1989, sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Resolução n.44/25, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, o Brasil, que também foi signatário desse acordo, passou a elaborar novas políticas públicas voltadas para as garantias de direitos das crianças e dos adolescentes.

O ECA foi criado pela Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Voltado para as garantias dos direitos sociais da criança e do adolescente, o ECA de 1990 substituiu o antigo Código de Menores, criado no Regime Militar, superando a perspectiva de repressão, por uma nova perspectiva de direitos (BRASIL, 1990).

Não obstante, o início da década de 1990 foi marcado por várias iniciativas do MEC. Especialistas e administradores educacionais discutiram propostas de políticas nacionais que atenderiam aos propósitos constitucionais, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento de creches, como parte da educação.

Os documentos do MEC definiram a concepção de Educação Infantil como a primeira fase da educação básica que se estende desde o nascimento até seis anos, na qual as funções de educar e cuidar das crianças devem ser realizadas de maneira integrada (NUNES, 2015).

Os termos creche e pré-escola foram redefinidos, com o objetivo de diferenciar duas faixas etárias (creche, para crianças até 3 anos de idade e pré-escola para crianças entre quatro e seis), sendo que ambas apresentaram padrões de qualidade adequados. Nesse período, o Legislativo discutiu a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi finalmente aprovada em 1996. No entanto, a implementação desses avanços legais encontrou obstáculos resultantes da ausência de mecanismos de financiamento adequados. A LDB nº 9394/96 não definiu o percentual de valores que deveriam ser aplicadas nessa primeira etapa educacional – a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil faz parte de uma estrutura educacional complexa, na qual a União, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.560 municípios têm responsabilidades próprias em níveis específicos de educação. Cabe aos municípios prestar Educação Infantil e, juntamente com os estados, o ensino fundamental obrigatório. Os estados também têm a função de fornecer o ensino médio. A União, além de manter uma rede de instituições de ensino superior é responsável pela coordenação da política nacional, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo uma função normativa, redistributiva e complementar, em relação às demais jurisdições (TIRIBA; FLORES, 2016).

As instituições que prestam Educação Infantil devem ter sua operação funcional autorizada e supervisionada pelo sistema educacional do respectivo município ou pela jurisdição estadual, quando o município optar por pertencer ao sistema estadual.

Embora a lei enfatize que as funções de cuidar e educar devem ser inseparáveis na Educação Infantil, enfatizando o desenvolvimento geral de uma criança, muitas instituições ainda se limitam a cuidar das rotinas de cuidados infantis e de custódia, enquanto outras enfatizam a preparação para o ensino fundamental (TIRIBA; FLORES, 2016).

Seguindo as tendências internacionais, em 2006 o Congresso Nacional aprovou uma lei que incluía crianças de 6 anos no ensino fundamental, em todo o país, prolongando assim o período de escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos.

As diretrizes políticas brasileiras de Educação Infantil estão fundamentadas na Lei de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001. A Lei define Educação Infantil como a primeira fase da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, mediante o fornecimento de creches e pré-escolas.

A lei estabelece que a avaliação dessa fase educacional seja focada no desenvolvimento e não possa ter como objetivo avaliar e mensurar a aprendizagem da criança, como forma de promoção ao ensino fundamental (BARRETO, 2003).

Não por acaso, a LDB também atribuiu a responsabilidade de fornecer Educação Infantil aos Municípios e especificou um período de três anos para que todas as creches e as pré-escolas se integrassem aos sistemas educacionais dos municípios. Desse modo, as creches que antes estavam vinculadas às secretarias de Assistência Social passaram a pertencer ao sistema nacional de educação, passando a ser percebidas sob uma nova perspectiva - educacional – de direito de toda a criança e família que tivessem interesse em matricular seus filhos nessas instituições educacionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram leis complementares. As dificuldades também surgem do fato de a Educação Infantil ser atribuída aos Municípios, a maioria dos quais sofre de condições técnicas, políticas e financeiras precárias (BARRETO, 2003).

O Plano Nacional de Educação estabelece metas e objetivos para a Educação Infantil (2001) que incluem aspectos, como a cobertura nacional de creches e pré-escolas, a definição de padrões de qualidade e a implementação de ações, para a preparação e o treinamento inicial e contínuo dos professores. A meta para 2011 deveria ter 50% das crianças de zero a três e 80% das crianças entre quatro e cinco anos, matriculadas em instituições de educação infantil. Além de todas as crianças, com a faixa etária de 6 anos que deveriam estar na escola primária. No entanto, essas metas não foram alcançadas.

Um dos principais obstáculos à implementação da expansão e melhoria dos objetivos de qualidade, previstos na Educação Infantil encontra-se no padrão de financiamento da educação brasileira. A Constituição determina a distribuição da receita pública (impostos e contribuições sociais), recebida nos três níveis do governo, para o financiamento da educação.

Desde 1998, no entanto, 60% desses recursos estaduais e municipais foram alocados em um fundo especial, o FUNDEF, em cada estado, para financiar o ensino fundamental obrigatório (TIRIBA; FLORES, 2016).

Assim, a Educação Infantil é forçada a competir com outras despesas educacionais, por recursos municipais não atribuídos a esse fundo. A situação é especialmente grave nos municípios onde as receitas locais são muito baixas. Embora a União seja responsável por suplementar os recursos dos sistemas educacionais municipais, seus investimentos, na oferta de ensino superior e a prioridade dada ao ensino fundamental obrigatório, resultam em um investimento insignificante em Educação, para a Primeira Infância (EPI).

O maior investimento de recursos federais, em creches e pré-escolas, vem do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Porém, desde 2000, o MDS orienta a assistência social estadual e municipal para aplicar esses recursos em outras áreas, (por exemplo, centros de brinquedos, creches domésticas, iniciativas de apoio à família socioeducativa), uma vez que o setor educacional recebeu a responsabilidade pelo dia-a-dia de centros de atendimento. Assim, a atual situação de financiamento é desfavorável (FNDE, 2009).

No ano de 2005, uma nova proposta de financiamento educacional, o FUNDEB, que também incluiu Educação Infantil e ensino médio, no fundo que lidava apenas com o ensino fundamental, foi discutida no Congresso Nacional. Para esse fim, os recursos foram aumentados para 80% dos recursos estaduais e municipais destinados à educação (NUNES, 2015).

A proposta inicial desse novo fundo, enviada ao Congresso Nacional, pelo Poder Executivo, em junho de 2005, excluiu o financiamento para a matrícula de crianças de zero a três. A razão apresentada para isso foi o custo mais alto do atendimento a essa faixa etária, mas também ficou claro que muitos ainda não reconhecem e não aceitam a creche, como uma instituição legítima, no setor educacional.

Devido às ações dos movimentos sociais, em defesa do direito à Educação Infantil, entre os parlamentares, a matrícula de crianças de zero a três anos foi incluída na proposta do fundo aprovado pela Câmara dos Deputados, em janeiro de 2006.

Os recursos do fundo devem ser distribuídos proporcionalmente de acordo com o número de crianças e alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino, utilizando fatores de diferenciação que levam em

consideração as diferenças de custo entre os níveis. A lei que regulamenta essa distribuição ainda está sendo discutida. A situação atual do financiamento da EPI, no país, dependerá em grande parte de qual fator de diferenciação será definido na lei, para o registro de crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 (pré-escola) (TIRIBA; FLORES, 2016).

Para a preparação dos professores de preservação, a LDB definiu a qualificação ideal de um diploma universitário, mas aceitou a qualificação educacional mínima do ensino médio, em uma escola de formação de professores (magistério).

Os dados de 2004 mostram que cerca de 6% dos professores de pré-escola e 17% dos trabalhadores de creches nem sequer tinham a preparação mínima exigida.

Um programa nacional para a preparação desses profissionais - o ProInfantil, "Programa Inicial de Formação em Serviço de Professores em Educação Infantil" - começou em 2005. Outro problema, recorrente ao período, envolveu os currículos dos cursos de preparação de professores, que nem sempre lidam adequadamente com as especificidades da EPI (TIRIBA; FLORES, 2016).

Em relação à capacitação em serviço, não existe regulamentação nacional, cabendo aos sistemas educacionais e às instituições escolares fornecê-la a seus professores.

A LDB afirmou o conceito de preparação especial e profissionalização de professores de Educação Infantil (EPI) de acordo com o reconhecimento dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, de idade à educação, emitida pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pelo ECA de 1990 (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9394/96 foi precedida de publicações do MEC, resultantes de uma série de estudos realizados por especialistas e profissionais de diversos setores da educação que propunham uma política nacional de Educação da Primeira Infância. A principal contribuição para o pensamento sobre a preparação dos professores foi uma publicação dedicada especialmente ao tema: Por uma política de preparação do profissional da Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Com a LDB ficou definido a preparação de professores / formação inicial para o ensino básico, devendo ocorrer no nível superior, em um curso completo de licenciatura, oferecido em universidades e institutos de ensino superior. A lei aceita como preparação mínima para professores de Educação Infantil o curso em nível médio, na modalidade “Normal” (certificação de professores em nível secundário). Também especifica programas de educação continuada e treinamento em serviço, com abordagens em sala de aula e à distância (TIRIBA; FLORES, 2016).

Uma Resolução Federal de 1999 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Preparação de Professores que definem a preparação no nível secundário, como a modalidade Normal.

Essa modalidade de treinamento é direcionada aos alunos que completaram oito anos de ensino fundamental. Deve ser oferecido em instituições com organização pedagógico-administrativa própria. A duração do curso normal deve ser de pelo menos 3.200 horas, distribuídas em quatro anos letivos. O conteúdo curricular desta preparação é bastante vago (TIRIBA; FLORES, 2016).

No Brasil, a Educação Infantil, para crianças menores de 6 anos, é considerada um direito constitucional. O governo federal do Brasil determinou que todas as crianças tenham acesso a programas educacionais na primeira infância. Como resultado, quase todas as crianças brasileiras frequentam pelo menos um ano de educação pré-escolar (FREITAS, 2008).

Em 1996, foi aprovada a lei da educação que definia a Educação Infantil como o primeiro estágio da educação e a dividia em duas categorias: creches, para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Embora ainda não fosse obrigatória, a lei declarou que as instituições de Educação Infantil, para crianças de 0 a 6 anos de idade, seriam reconhecidas como instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Atualmente, a formação de professores, no Brasil, não inclui programas de treinamento pré-serviço para o ensino de crianças pequenas (AGUIAR, 2007). Como responsabilidades dos municípios, eles podem estabelecer, administrar e supervisionar seu próprio sistema de Educação Infantil ou optar por seguir o sistema estadual (MCCONNELL-FARMER, 2013).

Considerando-se que os municípios passaram a ser os responsáveis pela oferta e pelo controle da Educação Infantil no Brasil, os estados não estão envolvidos na provisão de serviços para a primeira infância. Todavia, são os responsáveis por regular e supervisionar quaisquer serviços que existam onde os municípios não estabeleceram seu próprio sistema (CHOI, 2006).

McConnell-Farmer (2013) ao discutir sobre a educação da criança pequena reforça que, as creches foram criadas para crianças de zero a três anos e seu objetivo é fornecer assistência e educação a essas crianças. Elas, as creches, são na maior parte de tempo integral e funcionam cinco dias por semana. As creches se enquadram no setor educacional e são financiados por municípios e estados e os professores que atuam nessas instituições devem ter, pelo menos, um certificado de conclusão do ensino médio.

As pré-escolas foram estabelecidas para estudantes de quatro a seis anos (MCCONNELL-FARMER, 2013). Seu objetivo é fornecer serviços de educação introdutória. Eles são na maioria a metade do tempo, cinco dias por semana. Os professores são obrigados a terem, pelo menos, um certificado de ensino médio, com a modalidade de magistério. Eles se enquadram no setor educacional e são financiados por municípios e estados (CHOI, 2006).

A política governamental, do Brasil, nos últimos vinte anos, tem sido geralmente "pró-criança". A Constituição Federal de 1988 declarou que as crianças eram cidadãos de direitos e confirmou que todas elas têm o direito de acesso à educação, a partir do seu nascimento (BRASIL, 1988).

Vale lembrar que após a Constituição, o ECA passou a estabelecer os direitos das crianças à educação, a uma família ou à tutela e à proteção contra o trabalho infantil e a todo tipo de exploração contra as crianças, além de estabelecer multas por crimes contra elas. Além disso, nos últimos 30 anos, o Brasil teve avanços significativos, na Educação Infantil que estão ligados a expansões de programas, em benefício das crianças (EVANS, 2012).

Em 1996, a lei educacional estabeleceu a idade obrigatória para o ingresso no ensino fundamental para sete anos (BRASIL, 1996). A Emenda Constitucional de 2005 alterou a LDB e reduziu para seis a idade de ingresso das crianças no ensino fundamental (BRASIL, 2006). Finalmente, em 2013, a

Lei nº 2.796/2013 estabeleceu como obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013).

Em função dessa nova Emenda Constitucional, a matrícula das crianças com idade de 4 anos é obrigatória na pré-escola. Isso torna a idade de início dos estudos, no Brasil, uma das mais jovens do mundo. Isso é visto drasticamente, nas matrículas, nas pré-escolas brasileiras.

Quinze anos atrás, menos de 50% das crianças entre quatro e seis anos frequentavam a pré-escola. Agora, existem mais de 92% de crianças de quatro a seis anos matriculadas na pré-escola.

A visão dos EUA, da educação pré-escolar, promove uma abordagem holística em relação à preparação formal, para a escola. Isso significa uma ênfase no desenvolvimento bem equilibrado, não apenas no domínio cognitivo, mas também nos domínios social, emocional, comunicativo e físico.

Os EUA acreditam que o sucesso na escola não é apenas a capacidade de ler, escrever e contar, mas também a vontade de aprender e a capacidade de se comunicar e se adaptar ao ambiente social da vida escolar. No entanto, a Educação Infantil brasileira, principalmente na pré-escola, adota uma abordagem diferente.

Essa é uma visão de educação pensada, para os países centrais, no âmbito do capitalismo. Para os países em desenvolvimento, como o Brasil e os demais países latino-americanos, a Educação Infantil na escola pública ainda continua privilegiando os aspectos voltados para os cuidados da infância.

Os alunos geralmente são encontrados em uma sala de aula "típica". A organização no interior das salas, com fileiras de cadeiras e mesas com as crianças voltadas para o professor e uma lousa. Além disso, há um foco maior em numerocracia e alfabetização (CHOI, 2006). Isso tenta corrigir uma possível defasagem nos anos posteriores, quando a criança ingressa no ensino fundamental.

Em toda a literatura educacional, acredita-se que a Educação Infantil pode ter efeitos positivos e duradouros, para o bem-estar das crianças. Embora a participação em um programa de Educação Infantil não seja garantia de sucesso, ficou provado que existem muitos fatores positivos que surgem desses programas.

Durante os primeiros cinco anos da vida de uma criança, ela desenvolve capacidades fundamentais nas quais o restante de seu desenvolvimento se baseia.

Existem muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento de sistemas de Educação Infantil que incluem infraestrutura segura e apropriada, estruturas diárias eficazes de programas, rotinas de cuidados pessoais, interações com a equipe e atividades para promover o desenvolvimento físico, social e cognitivo (EVANS, 2012).

Embora o Brasil tenha um forte programa educacional para a primeira infância, a participação não está ligada ao sucesso acadêmico. Devido à divisão entre escolaridade pública e privada, a eventual participação em uma universidade pública, de ponta, se resume ao *status* socioeconômico.

As famílias que podem se dar ao luxo de enviar seus filhos para as escolas particulares oferecem a eles a oportunidade de estarem melhor preparados para o vestibular e, portanto, têm maior probabilidade de ingressarem nas melhores universidades públicas e gratuitas.

3.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

O objetivo desta subseção é mostrar que após regulamentar a Educação Infantil, no Brasil, na Nova Lei da Educação da Educação Nacional - LDB de 1996, o MEC criou uma série de documentos orientadores e reguladores, no sentido de tornar essa etapa da educação parte do sistema educacional brasileiro, por meio de caráter mandatório e de apoio pedagógico.

O lugar da infância, no contexto contemporâneo, está relacionado à transformação na composição da família brasileira. O aumento progressivo da participação de mulheres com filhos pequenos, no mercado de trabalho, coincide com uma redução no percentual de famílias extensas, uma redução na taxa de natalidade e um aumento no número de famílias monoparentais¹³.

¹³ Famílias monoparentais são aquelas caracterizadas pela ausência de um dos adultos (pai ou mãe) que formaram a base dessa tipologia tradicional (pai, mãe e filhos).

Estudos de tendências nos padrões de trabalho, das mulheres brasileiras, revelam um aumento de 54% na participação da força de trabalho entre as décadas de 1980 e 1990. Em 2002, as mulheres aumentaram sua participação no mercado de trabalho mais do que os homens (2,5% vs. 1,6%). A taxa de natalidade caiu de 6,3 nascimentos, por mulher, em idade fértil em 1960; para 2,3 em 2003. As pessoas, por domicílio, passaram de 5,1 em 1970 para 3,6 em média em 2003, enquanto a proporção de mulheres chefes de família cresceu de 15% em 1980 para 29% em 2003, revelando um crescimento de quase 30% nos últimos dez anos (BRUSCHINI, 2007).

Essas mudanças refletem padrões internacionais mais amplos, mas não foram acompanhadas por mecanismos de apoio às famílias com crianças pequenas. Embora a oferta de vagas em creches e pré-escolas tenha aumentado nos últimos anos, as taxas de cobertura ainda são insatisfatórias.

Em 2003, 37,7% das crianças de 0 a 6 anos frequentavam um estabelecimento de Educação Infantil, refletindo uma associação direta entre o nível de educação dos pais, (especialmente a mãe) a renda familiar e a admissão em creches ou pré-escolas.

A probabilidade de as crianças frequentarem uma creche ou pré-escola aumenta de acordo com o nível educacional dos pais, e são as famílias mais pobres que têm menos acesso a esses serviços, mesmo que a legislação priorize as crianças nessas famílias.

As transformações na família também são qualitativas: apontam para uma crise na forma tradicional da família, composta pelos pais e filhos relacionados, que, embora ainda predominantes, passam a ceder espaço a formas mais heterogêneas. Separações e novos casamentos criam novas relações e papéis; a proporção de casais diminui enquanto a quantidade de solteiros e pais separados aumenta, constituindo um segmento predominantemente composto por mulheres (CANO, 2009).

Molina e Lara (2018, p. 05) ao discutirem sobre Políticas Públicas e educacionais, escrevem:

As políticas públicas sociais, entre elas as políticas educacionais, são determinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. É nesse contexto reformador que surgiu o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil, a partir da série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja proposta de trabalho evidencia uma certa consonância com as propostas neoliberais de educação.

Durante algum tempo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC em 1998, (BRASIL, 1998a) serviu de orientação para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, embora não tivesse um caráter mandatório.

O RCNEI foi elaborado para garantir uma ação integrada em que se insiram as atividades educativas com os cuidados essenciais e as brincadeiras, no período de transição das creches e pré-escolas para a educação. O documento define metas de qualidade para o desenvolvimento integral da criança.

Podemos encontrar indícios no RCNEI das transformações que ocorreram na educação na década de 1990, pela carta do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza aos professores, quando definiu que essas metas de qualidade fazem parte da construção da identidade da criança, a fim de crescerem como cidadãos e que promova o acesso e a ampliação dos conhecimentos sociais e culturais:

[...], o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, CARTA).

Para Marques, Pegoraro e Silva (2019) o RCNEI provocou vários questionamentos por parte de alguns pesquisadores. Por este documento estar querendo “moldar e modelar o comportamento infantil e com enfoque político na gestão social, a organização e a distribuição desse documento provocou críticas por parte de alguns pesquisadores.

Conforme eles escreveram, BUJES (2001, p. 18) afirmou que o RCNEI visa a “moldar e modelar as condutas infantis” e ainda apontou que o mesmo

está “conectado com objetivos políticos mais amplos de gestão social” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) documento aprovado no mesmo ano que o RCNEI (BRASIL, 1998b) foi o primeiro documento oficial de caráter mandatório, com o intuito de organizar a primeira etapa da educação básica, nas instituições de educação infantil.

As DCNEIs (1998b) são elaboradas para direcionar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e estabelecer modelos para o processo de cuidar e educar com qualidade. Por ter caráter mandatório, para todas as instituições de Educação Infantil é de suma importância que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e as suas Secretarias tivessem conhecimento de sua importância.

Esse documento se tornou de grande importância pelos desafios que estavam sendo traçados na Educação Infantil, como ampliação de matrículas, a regularização de funcionamento das instituições de Educação Infantil e a diminuição dos docentes sem habilitação e o aumento da pressão da comunidade, para o atendimento desta etapa da educação básica. Ao mesmo tempo em que esses desafios estavam pairando na política educacional, Marques, Pegoraro e Silva (2019) relembram que nesse mesmo ano estava sendo votada a obrigatoriedade na Educação Básica, aumentando a necessidade de novos rumos na Educação Infantil.

Percebemos nesse documento mandatório, para a Educação Infantil, as orientações da UNESCO para essa etapa da educação, nos países em desenvolvimento. No primeiro ponto, em questão, já ficou definido o educar e o cuidar, a fim de que as crianças e suas famílias pudessem ser incluídas em uma vida de cidadania plena, proporcionando uma vida mais justa:

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiência e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz (BRASIL, 1998, p.10b).

Encontramos nas DCNEIs (BRASIL, 1998b) termos como “Aprender a ser”, Aprender a Conviver consigo mesma e com outros”, “cooperação”, entre

outros que estão muito presentes em relatórios e documentos, como o relatório Delors.

Esse relatório estava alinhado, de perto, com os princípios morais e intelectuais subjacentes à UNESCO e, portanto, suas análises e recomendações eram mais humanísticas e menos instrumentais e orientadas para o mercado do que outros estudos de reforma educacional da época (NUNES, 2015).

Com as mudanças na política, garantindo a Educação Infantil de qualidade, pelos governos, a fim de combater a pobreza, os movimentos sociais em um crescimento acelerado por vagas em creches e pré-escolas e produções científicas, na área, desencadeou uma revisão das DCNEIs.

Na revisão das DCNEIs, de 17 de dezembro de 2009, elaborada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tem por objetivo unir-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a fim de definir as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As DCNEIs 2009 propõem uma mudança na perspectiva desenvolvimentista da psicologia, para uma visão sociológica a qual concebe a criança, como um sujeito histórico e com direitos sociais constitucionais, definindo os princípios éticos, políticos e estéticos, para orientar as escolas nas suas Propostas Pedagógicas, assinalando como enfoque central, as brincadeiras e as interações da criança.

Com esse documento, o MEC demonstra a preocupação com a ação pedagógica no trabalho docente com os bebês, antecedendo os conteúdos, para o ensino fundamental, a diversidade, o direito a brincar, organização de tempos, materiais e espaços, além da avaliação da passagem para o ensino fundamental (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Não por acaso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, já mostram uma evolução na direção de colocar a criança em foco. Nas DCNEI, a atenção já estava voltada para a criança, e o documento aponta a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como o acesso à natureza, conservando o modo como a criança

se situa no mundo. É importante destacar que o foco nas interações e na brincadeira, como eixos estruturantes do currículo, além de ter como relevância os princípios éticos e políticos, dariam também a base para a produção do conhecimento, na Educação Infantil.

Outro ponto que podemos observar é o marco conceitual da correlação entre o cuidar e o educar nas DCNEI, algo que a base reforça. Planejar as experiências das crianças é importante para que as intenções educativas sejam convertidas em aprendizagem e desenvolvimento.

A Educação Infantil ganhou destaque na agenda dos governos brasileiros, nos últimos anos, não somente pelo aumento da oferta, mas, também por uma garantia de ensino de qualidade. No governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007, foi implantado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, (Proinfância) por ter uma visão que a construção de creches e pré-escolas e a aquisição de equipamentos para a infraestrutura são essenciais, para a melhoria na qualidade da educação.

A elaboração da BNCC, partiu das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 que garantem a concepção de criança, de acordo com Marques Pegoraro e Silva, (2019, p.19) a concepção de criança proposta pelas DCNEIs que está integrada na BNCC significa “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Todavia, vale lembrar que nas últimas décadas a UNESCO tem orientado um trabalho pedagógico voltado para desenvolver as habilidades e as competências nas crianças, para que mais tarde elas possam ser bem-sucedidas e não abandonem a escola antes de atingirem a escolarização básica, além de preparar a sua formação, para a educação fundamental e encaminhá-las para o futuro profissional.

Na próxima seção mostramos como os documentos nacionais estão em consonância com as ideias preconizadas pela UNESCO, para a educação do século XXI. Na análise da BNCC destacamos que as categorias propostas para

a formação humana, desde a idade pré-escolar, estão presentes nesse documento que regulariza o ensino em nosso país, determinando uma base nacional de conteúdos curriculares mínimos, sobretudo aqueles capazes de desenvolver nas crianças pré-escolares as habilidades e as competências necessárias ao desenvolvimento educacional, deste novo século.

4. A BNCC E AS MUDANÇAS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

O objetivo desta seção é discutir sobre o processo de elaboração e de implementação da BNCC, enquanto política voltada para a educação básica brasileira. Neste estudo tratamos, mais especificamente, sobre a BNCC destinada à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica.

A partir de 2017, o MEC, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, lançou, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Essa base estabelece conteúdos mínimos a serem considerados pelos currículos escolares, em âmbito nacional (BRASIL, 2017).

Diante das mudanças dos meios de produção, para manter o capital na mão dos detentores de poder, grande parte da população fica na linha extrema da pobreza, necessitando da educação para a manutenção do sistema capitalista, como salvadora dos problemas sociais, pelas agências internacionais. A partir do momento em que as políticas sociais não promovem a diminuição da pobreza é necessária a reformulação de políticas educacionais, a fim de que garantam as mudanças no preparo das crianças, para as futuras relações de trabalho e para viverem com cidadania e harmonia, na sociedade.

A BNCC vem com essa proposta e 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.

Num primeiro momento, fazemos uma divulgação da formulação e da implantação da BNCC, referente à Educação Infantil, como ocorreu nas escolas públicas brasileiras, desde as prévias, com a participação dos profissionais da educação, até o recebimento da versão final na educação básica, na etapa de Educação Infantil. A BNCC foi implantada em todo o

território nacional da educação brasileira, além de apresentar os campos de experiência que foram destacados, para essa etapa, da educação básica.

Finalizando, analisamos a elaboração da BNCC dentro de mudanças educacionais pautadas no modo de produção capitalista e da política mundial. Pensando no contexto sócio-político e econômico, as reformas educacionais que estão sendo implementadas pela BNCC estão interligadas com o Banco Mundial, que visa às políticas educacionais atreladas às políticas econômicas, para combater a pobreza, em países menos desenvolvidos.

4.1 FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Para as discussões que seguem, tomamos como ponto de partida uma concepção histórica de educação e, ao defendê-la, entendemo-la como parte de um processo histórico e cultural que acompanha o desenvolvimento humano e social de cada período, isso pressupõe como base social a economia e a política educacional, de cada época.

É de suma importância a compreensão de que a educação é um processo histórico que se define a partir da relação dos seres humanos com a produção de sua existência. Ao produzirem juntos em sociedade a sua vida material, os homens produzem, também, ciência, conhecimento, tecnologia, cultura, religião, educação, dentre outros. Para se conhecer, portanto, a educação é preciso entender a sociedade e, sobretudo, como se dão as relações sociais de produção, numa sociedade de classes.

As transformações políticas e educacionais, nas décadas de 1980 e 1990, com as orientações das organizações internacionais, em especial na educação, a UNESCO, contribuíram para a criação da BNCC que foi homologada em 2017 a fim de melhorar a qualidade na educação do Brasil.

Com a Constituição Federal em 1988, já definia a criação desse documento, no país, para o ensino fundamental, em seu artigo nº 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar

formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A União, na LDB nº 9394/96, em consonância com a projeção de uma Base Nacional Comum Curricular define como competência da União, em seu artigo 9º, estabelecer em todas as etapas da educação básica, currículos mínimos e conteúdos, em parceria com estados e municípios: “ IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Reafirmando a necessidade de uma base nacional na educação básica o artigo nº 26 ressalta que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Para estimular a qualidade na educação, em todas as etapas e modalidades, com a implantação do PNE (2014) ficou estabelecido, como estratégia, da meta 07, estabelecer e implantar uma base nacional comum de conteúdos para cada ano do ensino fundamental e médio:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Bastos (2018) exprime que uma mudança efetiva, na pedagogia, em direção a uma educação com qualidade para toda a população brasileira, requer a formulação e a implementação de políticas, diretrizes, programas e projetos que enfrentem os desafios, de natureza e dimensões distintas, colocados aos educadores por uma sociedade heterogênea e desigual que se dá a conhecer, a compreender e a transformar, no cotidiano de cada sala de aula.

A BNCC tem desenvolvido todo um trabalho para o estabelecimento de PCN que possam nortear a mudança da prática pedagógica — em seus aspectos teóricos e metodológicos — de forma a garantir um desempenho satisfatório para o professor e um rendimento positivo para o aluno, eliminando a repetência do sistema educacional e restabelecendo o fluxo escolar.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (INEP) desde 1993, vem desenvolvendo um trabalho continuado de debates, de coleta, de sistematização e de disseminação de informações referentes a um dos componentes curriculares.

Reitera-se assim que, as medidas necessárias para a mudança do ensino já estão sendo tomadas, sejam através da inserção de novos conteúdos ou da proposta de novas práticas pedagógicas, para os docentes, todas estas dispostas em documentos legais.

O MEC entre outubro de 2015 a março de 2016 promoveu uma consulta pública com professores, especialistas e organizações da sociedade civil que estivessem associados à educação, a fim de encaminhar para as escolas públicas brasileiras a primeira versão da BNCC, para buscar opiniões e sugestões sobre a versão preliminar desse documento. A partir disso, a BNCC propôs conviver, brincar, participar, explorar e conhecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de zero a cinco anos.

Com as contribuições dos profissionais da Educação, para as mudanças, no mês de maio de 2016, foi apresentada a segunda versão que foi elaborada pela Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação, Conselho Nacional de Secretários da Educação, (CONSED) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação (UNDIME).

Alvo de muita polêmica, surgindo vários questionamentos em face da sua organização, diante dos conteúdos propostos, já que a centralização curricular poderia comprometer as decisões pedagógicas e democráticas com a divulgação da terceira versão em 2017 (BRASIL, 2017).

Em sua apresentação, a BNCC vem com o objetivo de definir uma base para a educação básica brasileira. Esse documento é encaminhado como uma

direção, com a finalidade de uma aprendizagem, no país, que se deve alcançar:

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2017).

Para o Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, a BNCC é essencial para iniciar o combate à desigualdade na Educação, visto que, além dos currículos, irá contribuir com a formação inicial e continuada de professores, confecção de material didático, as matrizes e a revisão dos exames de avaliação (BRASIL, 2017, p.05).

A ideia de competências em que a BNCC utiliza, está alinhada com as transformações da década de 1990, em nível social e pedagógico. De acordo com o documento, o foco de competências está orientando Estados e Municípios, para a elaboração dos currículos. E essa concepção está inserida nas avaliações internacionais da OCDE. Com esse enfoque no desenvolvimento das competências, baseada no que os alunos devem saber e saber fazer, garantindo as aprendizagens necessárias que são apontadas na BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.17).

A BNCC é um documento estatutário que se baseia na obra do currículo escolar. Seu comportamento é de ordenar o currículo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com isso, propõe uma evolução de dez competências gerais sendo fundamental para o procedimento de aprendizagem do adolescente e da criança.

Conforme reza a própria BNCC, ela surgiu para tratar as questões ideológicas e políticas tendo como justificativa a normatização das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da vida escolar.

A BNCC entende que todos os alunos têm o direito de aprender, cabendo ao sistema complementar essa base com uma parte diversificada que atende às especificações tanto regionais como locais, do nosso país.

O foco da BNCC, segundo o próprio documento, é ampliar a formação de um cidadão crítico e apto para associar-se em diferentes culturas e ambientes. Sendo assim, o documento afirma que:

O seu compromisso é com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p.14).

A seleção escolar está fundamentada na efetivação das orientações da BNCC, a partir de julho de 2018, de forma específica no que se menciona aos campos de experiências.

Destacam-se vários aspectos que são primordiais para a implantação da BNCC como equipe de professores, número de crianças em que cada professor é responsável, relação com as famílias, estrutura física, brinquedos, materiais pedagógicos, livros infantis e outros (CAMPOS, 2011).

A BNCC é um documento de caráter normativo que visa definir as aprendizagens essenciais, para os alunos, durante o percurso das etapas e modalidades da educação básica, promovendo a garantia de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com o MEC, a BNCC é a orientação nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e de redes escolares dos Estados, União e Municípios. Essa base vem para auxiliar no alinhamento de outras políticas e ações, em todas as esferas, na formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e para a proposta de infraestrutura adequada, para garantir o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017).

Entende-se que a BNCC é um documento plural que estabelece o conjunto de aprendizagens indispensáveis a todas as crianças, jovens e adolescentes. Trata-se assim da aplicação de uma política educacional articulada e integrada, expressando o compromisso do Estado brasileiro em promover uma educação integral destinada ao acolhimento e desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas diferenças.

Cada rede de ensino terá um documento valioso para adequar e construir os seus currículos, para reiterar o compromisso, com a redução das desigualdades educacionais, no país.

A Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988, é vista como direito da família e dever do Estado, com atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 05 anos. Com a instituição da LDB (1996) a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da educação básica, ganhando destaque como o ensino fundamental e médio. No entanto, ela só se tornou obrigatória para crianças de 04 a 05 anos após a inclusão dessa obrigatoriedade na LDB pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Em termos de garantias educacionais, para a criança pequena, a Educação Infantil ao ser incluída na BNCC, representa um avanço significativo no seu processo histórico de inclusão à Educação Básica. Todavia, são necessárias políticas públicas efetivas para que ela possa se consolidar como educação de qualidade, para essas crianças.

A concepção de infância, na Educação Infantil, desde as últimas décadas, está ligada ao cuidar e ao educar, não se encara o cuidado separado do processo educativo nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com a BNCC (2017) as creches e pré-escolas têm como objetivo ampliar a totalidade de experiências e de habilidades dessas crianças, agindo como complemento na educação da família. Isso acontece devido ao fato de as crianças trazerem para o âmbito educacional, as vivências e os conhecimentos de sua família e comunidade. Em especial na educação de bebês e de crianças bem pequenas, nas quais as aprendizagens estão lado a lado do contexto familiar e escolar para garantir a socialização, a autonomia e a comunicação.

Para a BNCC, (2017) o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades, entre as instituições de Educação Infantil, são primordiais para alavancar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. É fundamental que a instituição conheça e trabalhe com as culturas plurais, comunicando-se com riqueza entre a diversidade cultural das famílias e da comunidade.

A BNCC, buscando garantir em seus eixos estruturantes e nas práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados na Educação Infantil. Esses direitos contribuem para que as crianças possam aprender e desenvolver um papel ativo em lugares que as convidem a vivenciar desafios e possam forçar a resolvê-los, alicerçando significados entre si, os outros, e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

Entre os direitos preconizados pela BNCC, estão:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **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.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de

cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

Como na Educação Infantil, os eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras, para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a BNCC está organizada com cinco campos de experiências, a partir dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência estão fundamentados nas DCNEIs e estão relacionados aos saberes e conhecimentos necessários à criança e suas experiências.

Os campos de experiências compõem um arranjo curricular que se ampara nas situações e nas experiências concretas da vida cotidiana das crianças e dos seus saberes, enlaçando aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências que estão definidos na BNCC são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gesto e movimento;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.

Com o intuito de tornar esta discussão mais didática e promover uma melhor compreensão do que representam os campos de experiências que deverão ser considerados na organização do ensino no trabalho docente para as crianças matriculadas na Educação Infantil, apresentamos a seguir, no quadro 02 - **Campos de experiência na Educação Infantil**, os campos que estão inseridos na BNCC e como deverão ser trabalhados cada um deles.

Quadro 02: Campos de Experiência na Educação Infantil

BNCC – Educação Infantil: campos de experiência

Eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço, com o corpo, (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços,

mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio, com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

* Extraído de: (BRASIL, 2017, p. 42-45).

Na Educação Infantil, é de suma importância as aprendizagens que se se estendem a comportamentos, habilidades e conhecimentos. Além de

vivências que elevam a aprendizagem e o desenvolvimento nos vários campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, são, portanto, as aprendizagens que ocorrem.

Para Bomtempo, (2014) as brincadeiras em situações de pobreza, garantem um estilo próprio nos elementos lúdicos, por usar os objetos do dia a dia dessas crianças e o cenário dessa brincadeira, apresenta espaços coletivos, as ruas. O brincar, fica compartilhado não apenas a alguns sujeitos, mas, acontece entre vizinhos, a comunidade ou outras pessoas que fazem parte do cotidiano da criança. O brincar se torna um meio de proteção:

Desta forma, em situações de vulnerabilidade, o brincar, além das diferentes funções apresentadas anteriormente, torna-se mecanismo de proteção da integridade psíquica do infante. Azevedo (2006) discute esta função, pois o brincar torna-se um espaço de vinculação e elaboração da realidade vivida de forma livre, sem julgamentos com relação a manifestações comportamentais (BOMTEMPO, 2014, p. 499).

Para Pegoraro, Marques e Silva, (2019) diferentemente das DCNEIs a BNCC nos traz uma novidade por subdividir a educação infantil em três grupos de faixa etária, de acordo com a aprendizagem e características de desenvolvimento. No entanto, o documento ressalta que esses grupos devem ser flexíveis na prática pedagógica com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, visto que, existem as diferenças de ritmo.

Os objetivos de aprendizagens são organizados por faixas etárias, a saber: bebês: zero a um ano e seis meses, crianças bem pequenas: um ano e sete meses a três anos e onze meses nas creches, por fim, crianças pequenas: de quatro a cinco anos e onze meses na pré-escola (BRASIL, 2017).

Apresentamos, a partir da próxima página, uma sequência de quadros (3, 4, 5, 6 e 7) para mostrar como a BNCC separa as crianças em três faixas etárias e distribui os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, para o trabalho/ensino dos professores, com as crianças, nas escolas/instituições de Educação Infantil no Brasil.

Quadro 3: Campo de Experiência: “O EU, O OUTRO E O NÓS”

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) . Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
		(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

* Extraído de: (BRASIL, 2017, p. 47-48).

Quadro 4: Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

* Extraído de: (BRASIL, 2017, p. 49).

Quadro 5: Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e

próprio corpo e com objetos do ambiente.	musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

* Extraído de: (BRASIL, 2017, p. 50).

Quadro 6: Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

*Extraído BRASIL, 2017, p. 51-52.

Quadro 7: Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

<p>(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).</p>	<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</p>	<p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p>
<p>(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.</p>	<p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).</p>	<p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p>
<p>(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p>	<p>(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p>	<p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p>
<p>(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.</p>	<p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p>	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p>
<p>(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.</p>	<p>(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p>	<p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p>
<p>(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (danças, balanços, escorregadores, etc.).</p>	<p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p>	<p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p>
	<p>(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p>	<p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p>
	<p>(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas,</p>	<p>(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p>

	bolas, livros etc.).	
--	----------------------	--

* Extraído BRASIL, 2017, p.53-54.

O professor, no entanto, em seu trabalho, com as crianças, na educação infantil, necessita refletir, selecionar, planejar, organizar, monitorar e mediar o conjunto das práticas e das interações, promovendo uma variedade de situações, para o desenvolvimento pleno das crianças.

Para a Educação Infantil, a justificativa é a de que é necessária a construção de uma orientação a partir da qual os professores possam desenvolver suas práticas, respeitando as dimensões da infância e os direitos da criança (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Diante dessas aptidões, entende-se que o professor será capaz de desenvolver um cidadão crítico e apto para socializar-se em diferentes culturas e ambientes. O documento aponta que:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 7).

Por conseguinte, é de sua importância melhorar a formação inicial docente, para uma melhor atuação na Educação Infantil. Por isso, há necessidade de promover oportunidades de formação continuada para que os professores possam ampliar os seus conhecimentos. De outro modo, a Educação Infantil não conseguirá cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica que é uma garantia ofertada pelo poder público, de promover a igualdade educacional entre diferentes classes sociais (CAMPOS, 2011).

Esse novo modelo de educação, no qual a resolução de problemas é considerada como foco, permite aos educandos, uma educação com mais qualidade, pois eles sairão preparados para enfrentar as situações do dia a dia, além de estarem mais preparados, no que tange ao desenvolvimento cognitivo, por isso, a importância da formação continuada dos professores.

Diante disso, cabe ao educador buscar metodologias de ensino que promovam de forma efetiva o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Pois, “o método implica um norteamento ao processo educativo no âmbito das instituições escolares, o que requer planejamento prévio e

operacionalização em vista mesmo da educação humana” (ARAÚJO, 2006, p. 26) e as técnicas de ensino são “[...] Um conjunto de procedimentos devotados ao ensino e à aprendizagem, [...] um modo de fazer, que contém diretrizes e orientações, e que visa à aprendizagem” (ARAÚJO, 2006, p. 29).

As metodologias devem estar em consenso com a realidade do aluno, para que não seja considerada imprópria, para a situação de cada um; “ao escolher a metodologia de ensino, o professor precisa estar atento ao contexto social, cultural, político, e econômico e, às necessidades educativas dos alunos, de modo que esta favoreça a aprendizagem” (SILVA; PLOHARSKI, 2011, p. 5).

No ato de planejar, o educador toma decisões considerando suas concepções: quem é a criança; como ela aprende; quais competências e habilidades é importante para tal idade; qual é o papel do docente; qual é o material necessário para determinada situação; o tempo que é preciso para cada experiência; como a organização do espaço pode ajudar no desenvolvimento e na aprendizagem de cada um e da equipe como um todo.

Para essa ação, que ocorre antes da prática, não existe um modelo único. O planejamento tem estruturas variadas que estão correlacionadas com o tempo que se pretende organizar e imaginar – um dia, uma semana, alguns meses, um ano.

Entretanto, tais diferentes tipos de planejamentos são necessários para que todas as experiências tenham em mente um objetivo claro. Um indivíduo desavisado pode entrar em um colégio de Educação Infantil bem no ato da brincadeira e achar tudo uma grande bagunça.

Uma pessoa mais observadora já nota em sua vez o papel ativo do professor, na organização dos espaços, nas escolhas dos materiais, na mediação das correlações entre as crianças e da interação com elas.

Nessa base, ao planejar, é preciso pensar sobre a organização do tempo, do espaço, e sobre o agrupamento das crianças. É importante que se dedique cada tempo para cada experiência, que o tempo da brincadeira é diferente do tempo aplicado na leitura.

Preparar os materiais que são usados com antecedência para evitar que sempre sejam oferecidos os mesmos, e criar novas atividades e formas de

aplicá-las. Planejar não pode ser considerado uma obrigação e sim, uma forma de dar mais consistência no cotidiano nesse exercício de prever ações dos adultos e das crianças. É assim que o docente terá a chance de se aproximar, cada vez mais, em fazer que as crianças aprendam. Quanto mais clareza o docente tem de suas intenções educativas, mais flexibilidade e tranquilidade terá para realizar mudanças, fazendo com que o professor aplique decisões e não só resolva problemas.

Não obstante, vale lembrar que a implementação da BNCC exige a consideração de múltiplos fatores, como: investimento na formação inicial e continuada de professores, qualidade dos espaços educacionais, adequação e construção de novas escolas.

Todavia, no Brasil, a falta de financiamento público, em educação e o aumento de instituições filantrópicas, demonstra o predomínio de uma educação assistencialista para atender crianças de zero a três anos.

4.2 ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES E DAS MUDANÇAS PROPOSTAS PELA BNCC PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com as políticas sociais e educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1990, observamos, por intermédio dos documentos, que o Banco Mundial foi direcionando o país para combater a pobreza e formar adultos produtivos, para reproduzir os interesses da sociedade capitalista.

Esse investimento, na educação, foi essencial para o crescimento do desenvolvimento econômico e para a redução da pobreza. Todavia, é bom lembrar que todos esses projetos estiveram sempre em consonância com os interesses da sociedade contemporânea. O objetivo das políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir dos anos 2000, atenderam à demanda da agenda política, para o desenvolvimento econômico. O intuito era reduzir a pobreza e reproduzir o capital.

De acordo com o Relatório Delors, (1999) caberia como um dos papéis da educação, prover na humanidade o domínio de seu próprio desenvolvimento e garantia do crescimento, da sociedade em que vive:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato,

fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1999, p. 82).

A implementação da BNCC normatiza esses interesses da agenda política ao contemplar como prioridade na educação, para solucionar e efetivar a aprendizagem, termos como “equidade e igualdade”. Percebemos a consonância com o Relatório Delors o qual defende um esforço particular em acabar com a desigualdade entre os sexos, com o princípio da equidade, em educação.

Para Costa e Molina, (2020) essa visão preconizada pela BNCC, sobre os termos equidade e igualdade, não contempla as condições físicas ou econômicas, para indicar os resultados das capacidades de aprendizagens intelectuais das crianças. Esses autores recorrem a Bottomore (2001) para explicar o uso e a aplicação do termo igualdade, mostrando que essa distribuição não é uma igualdade materialmente justa:

A partir dos fundamentos de Bottomore (2001) é possível afirmar que embora ocorra uma “igualdade abstrata” aplicada a todos os indivíduos, na realidade eles recebem um “tratamento materialmente desigual”. A condição de igualdade fica, de certa forma, muito superficial, ou seja, damos oportunidades de acesso ao sistema curricular a todos os alunos do sistema educacional brasileiro, porém as condições para que esse acesso se efetive ocorre sob muitas variações. O outro princípio “de cada qual segundo a sua capacidade, a cada qual as suas necessidades” corresponde à fase comunista superior da sociedade pós-revolucionária. Só no COMUNISMO será conferido um tratamento realmente igual aos seres desiguais, com todas as suas necessidades forçosamente desiguais (BOTTOMORE, 2001, p. 187 *apud* COSTA; MOLINA, 2020, p. 05).

Outro ponto que os autores ressaltam, na BNCC, é o enfoque nas “competências gerais”, pois, assim como define o documento, a educação escolar deve desenvolver nas crianças, as aprendizagens definidas na BNCC, ao longo da Educação Básica:

O que mais nos chama a atenção é a ênfase dada às “competências gerais”, pois, segundo consta no documento, é tarefa do ensino escolar, ao longo da Educação Básica, desenvolver as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. O ensino escolar deve concorrer para assegurar aos

estudantes o desenvolvimento das competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (COSTA; MOLINA, 2020, p. 07).

A noção de competência apresentada na BNCC é aplicada como forma de execução dos conhecimentos escolares, como conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Sendo assim, para ser competente, o sujeito ao encontrar um problema necessita utilizar o conhecimento construído, para resolvê-lo.

As exigências da sociedade contemporânea, para os meios de produção, definiram novo modelo de competência que precisam ser mais intelectuais, nas quais se dá muita importância à competência pessoal. Esse novo modelo de trabalhador necessita de uma variedade de competência denominado pelo Relatório Delors como um “coquetel individual”, harmonizando a qualificação no sentido restrito que foi adquirido pela formação técnica e profissional, o comportamento social, desenvolver o trabalho em equipe, ter iniciativa e o gosto pelo risco.

De acordo com o relatório, essas qualidades que precisam ser desenvolvidas nos trabalhadores, muitas vezes definidas como saber ser, se complementam ao saber-fazer para cumprir a competência necessária:

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 1999, p. 94).

A escola estabelece um alicerce fundamental para toda a vida, e, é através dela que o aluno passa a obter as competências básicas para a socialização, a fim de combater a exclusão social e garantir ações que sejam capazes de promover papéis sociais.

Nessa mesma escola que constitui um pilar essencial da educação ao longo de toda a vida, adquirem-se também as

competências básicas para a socialização permanente, isto é, para a consolidação de culturas resistentes à exclusão, assentadas em atitudes proativas e capazes de reinventar a cada etapa novos e mobilizadores papéis sociais. A educação e a realização seguem juntas ao longo de toda a vida (DELORS, 1999, p. 224).

Como ressaltam Costa e Molina (2020), neste documento encontramos o aprender a aprender aplicado ao saber fazer. Torna-se nítida a utilização dos pilares da educação, definidos no Relatório Delors, na fundamentação teórica do documento. Isso se evidencia ao apresentar que a educação deve fornecer aos estudantes as bases necessárias, para que tenham a capacidade de apreender informações e saber utilizá-las no seu cotidiano, visto que a formação deve ser para a vida toda e, quando necessário, estarem adaptados às transformações que ocorrem na sociedade.

Araújo e Iwasse (2019) explicam que temas com o lema aprender a aprender, como aprendizagem ao longo da vida, e competências e habilidades, que estão incluídos na BNCC, estão fundamentados no senso comum e levam à reprodução dos fenômenos do dia a dia, exigindo dos indivíduos poucas reflexões sobre outras questões, contribuem apenas para a reprodução da realidade imediata. Vivendo no cotidiano pelo imediatismo e o individualismo, precisamos, cada vez mais, de respostas rápidas e de concepções de mundo fragmentadas e espontâneas que não promovem a compreensão dos fenômenos da realidade concreta e, assim, permanecemos no senso comum.

O que se exige dos professores, diante dessas políticas estabelecidas, é que ele seja um mero reprodutor de conteúdos, sem promover um avanço significativo na formação dos estudantes. Cabe a eles – os professores – contribuir com uma formação para o trabalho, na qual predomina o saber fazer e o domínio em responder ao imediatismo das questões, o que reflete também na sua formação ao focar nos conteúdos elementares, propostas pela BNCC, tanto para a sua formação, quanto para a sua prática.

O perfil docente exigido dentro dessas políticas esvazia as características de professor formador e transforma-o em mero reprodutor, ou seja, cabe ao profissional que atua na escola pública atender à necessidade de formar a força de trabalho para o ingresso no mundo do trabalho precário (ARAÚJO, IWASSE, 2019, p.123).

Segundo os autores supracitados, a alienação imposta pelas inferências internacionais ao campo educacional, promovem uma diminuição da importância do trabalho docente. Haja vista que essas injunções estabelecem o trabalho e a alienação na mesma medida que a naturalização das questões do cotidiano, assim como as concepções que encontramos inseridas no pilar educacional do “aprender a aprender”. Essa abordagem remete ao imediatismo e ao individualismo, propondo uma educação para toda a vida e garantindo o equilíbrio pelo exercício da cidadania ativa.

Sobre essas questões, vale lembrar aquilo que postula Duarte (2011, p. 138) ao explicar que:

O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado.

Essas novas perspectivas em âmbito educacional, no Brasil, com inferências do Banco Mundial, a partir do final do século XX, garantiram mudanças em todas as etapas da educação básica. Como enfoque vamos observar as transformações na Educação Infantil dentro da BNCC, nesta modalidade.

Ao analisarmos a Educação Infantil, percebemos como ela foi estruturada na teoria do capital humano, sendo uma das artimanhas utilizadas no combate contra a pobreza. O investimento na primeira infância teve como enfoque o documento Organizado pelo Banco Mundial de 2002, *Brasil Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*:

[...] uma quantidade substancial de literatura de desenvolvimento sugere que um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da primeira infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2002, p. VIII).

Jorge e Souza (2019) ressaltam que este modelo de desenvolvimento orientado pelos organismos internacionais, garantiu reformas educacionais com o objetivo de formar crianças que se tornem adultos produtivos, com a

finalidade de promover o desenvolvimento para garantir o lucro e a harmonia no sistema capitalista de produção.

Para as autoras, a BNCC está pautada nos preceitos da Escola Nova quanto à concepção de “aprender a aprender”, um dos pilares da educação descritos no relatório Delors, mesmo que não esteja denominado nesse documento. “Nessa perspectiva, é imperativo educar indivíduos que construam seus conhecimentos mediante a elaboração de hipóteses e da busca por respostas, desenvolvendo a capacidades de aprender continuamente pautando-se nas informações do meio” (JORGE; SOUZA, 2019, p. 72).

Na BNCC percebemos um recurso de controle, não somente para organizar o que a criança deve aprender, mas, também, para manter o controle do trabalho dos professores. Barbosa, Silveira e Soares (2019) compreendem que a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por código alfanumérico, promove os indicadores que propiciarão o controle, por atingir uma avaliação da criança e de cada professor, dando indícios da aprendizagem individual e do que o professor deu conta de ensinar:

Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores por meio do Enameb. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES; 2019, p. 08).

Para Marques; Pegoraro e Silva (2019) a última versão da BNCC, na etapa da educação infantil de 2017, gerou muita polêmica e críticas em muitos

setores da Educação Infantil pelo fato de um dos campos de experiência ter o seu nome modificado de “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, para “Oralidade e Escrita”.

De acordo com o grupo de pesquisadores do Projeto Leitura e Escrita, na Educação Infantil, de várias universidades, a terceira versão promoveu um enxugamento no texto e causou danos entre as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem, além do entendimento da linguagem e escrita na Educação Infantil. Apontam o quanto o enfoque na leitura e escrita, vai em contradição do que prevê as DCNEIs, (2009) comprimindo esse campo de experiência à apropriação das linguagens oral e escrita.

Os mesmos autores levantam questões importantes que nos fazem entender o que há por trás da implantação da BNCC, na etapa da Educação Infantil, com políticas neoliberais que visem ao apoio de parceiros que não entendem de educação e com o único e exclusivo fim de política compensatória de combate à pobreza:

O que está em jogo não seria a antecipação da escolarização com predomínio da leitura e escrita e da matemática em detrimento das múltiplas linguagens? Além disso, a avaliação em larga escala não seria uma armadilha com a incorporação da Educação Infantil no PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa? Uma educação a partir dessa lógica não seria uma estratégia de contenção da pobreza, organizada a partir de políticas redistributivas compensatórias? Tal lógica não estaria se afastando da ideia de políticas redistributiva estruturais? A educação das crianças pequenas vem sendo estratégia para a contenção da pobreza. “Parceiros” do governo federal, propõem, implantam e executam programas educacionais: Instituto Lemamm, Instituto Ayrton Senna, Itaú bancos, entre outros (PEGORARO; MARQUES; SILVA, 2019, p. 21).

A conclusão desses autores é que pela falta de financiamento e infraestrutura na Educação Infantil, estamos entrando em uma marcha ré na educação das crianças de zero a cinco anos. Visto que, diante da redução do financiamento público e a crescente demanda de instituições filantrópicas nos leva novamente a uma educação assistencial, para crianças de zero a três anos. E para a etapa da pré-escola uma retomada a educação compensatória, focada na antecipação da escolarização.

Jorge e Souza (2019, p. 13) afirmam que a BNCC para a Educação Infantil não define a palavra ensino. Com isso, fazem uma indagação: “Dessa forma, como pode haver a intencionalidade e a sistematização dos conteúdos?” Para elas, a transmissão e apreensão dos conhecimentos que são adquiridos através de gerações estão associados a atividade de ensino. Essa depreciação no ensino promove o ensino comum e prejudica a apreensão do patrimônio cultural da humanidade. Esses conteúdos escolanovistas, com base na sociedade capitalista, privilegia o método e não o ensino:

Ressalta-se que os ideários difundidos no Brasil a partir da década de 1990, em consonância com os receituários dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, visam a manutenção de uma ordem social configurada pelo capitalismo. A BNCC conduz a indícios da presença dos ideários escolanovistas como ideologia que esvazia a escola do ensino e dos conteúdos privilegiando os métodos (JORGE; SOUZA, 2019, p. 13).

Corroborando essas ideias, Barbosa, Silveira e Soares (2019) afirmam que, com a análise detalhada da BNCC na Educação Infantil, houve mudanças estruturais e de conteúdo, na delimitação dos direitos para crianças, adolescentes e jovens, trazendo uma redução quanto à elaboração aos direitos previstos na Constituição Federal. Observa-se, desde a primeira versão da BNCC, uma visão empresarial, tornando-se um campo de disputas públicas e na última versão, tendo como eixo central a noção de competência.

A desvalorização do ensino, exercício que permite a apropriação dos conhecimentos escolares, em favor das experiências utilitaristas e cotidianas, favorece a cultura do senso comum e desfavorece a assimilação do patrimônio cultural da humanidade. Conforme visto, a BNCC não apresenta conteúdos referentes ao ensino na Educação Infantil, o que se vislumbra são objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Os objetivos concebem conceitos, atitudes e procedimentos atrelados ao aprendiz. Essa característica sugere a desqualificação da atividade de ensino em relação à aprendizagem (JORGE; SOUZA, 2019).

Encontramos, claramente, na BNCC, todas as orientações advindas da UNESCO pelo Relatório Delors, especificamente nos quatro pilares da educação de qualidade, compreendendo a educação compensatória desde a

primeira infância e para a diminuição da pobreza, a fim de garantir uma estruturação na sociedade capitalista, sem ter claramente um currículo necessário ao ensino de qualidade.

No quadro 08 apresentamos as mudanças que foram introduzidas a partir dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, ao longo de duas décadas (1998/2017), sua concepção de criança, o objetivo de ensino e a organização de conteúdos curriculares.

Quadro 8: Mudança nos documentos para a Educação Infantil

Documentos norteadores da Educação Infantil		
RCNEI	DCNEI	BNCC
<p>Concepção de criança</p> <p>O foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).</p> <p>Objetivo</p> <p>Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.</p> <p>Como está organizado</p> <p>Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.</p>	<p>Concepção de criança</p> <p>Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.</p> <p>Objetivo</p> <p>Trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, porém, preservando o modo de a criança aprender.</p>	<p>Concepção de criança</p> <p>Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.</p> <p>Objetivo</p> <p>A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.</p> <p>Como está organizado</p> <p>As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências</p>

	<p>Como está organizado</p> <p>Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.</p>	<p>vividas no contexto escolar.</p>
--	--	-------------------------------------

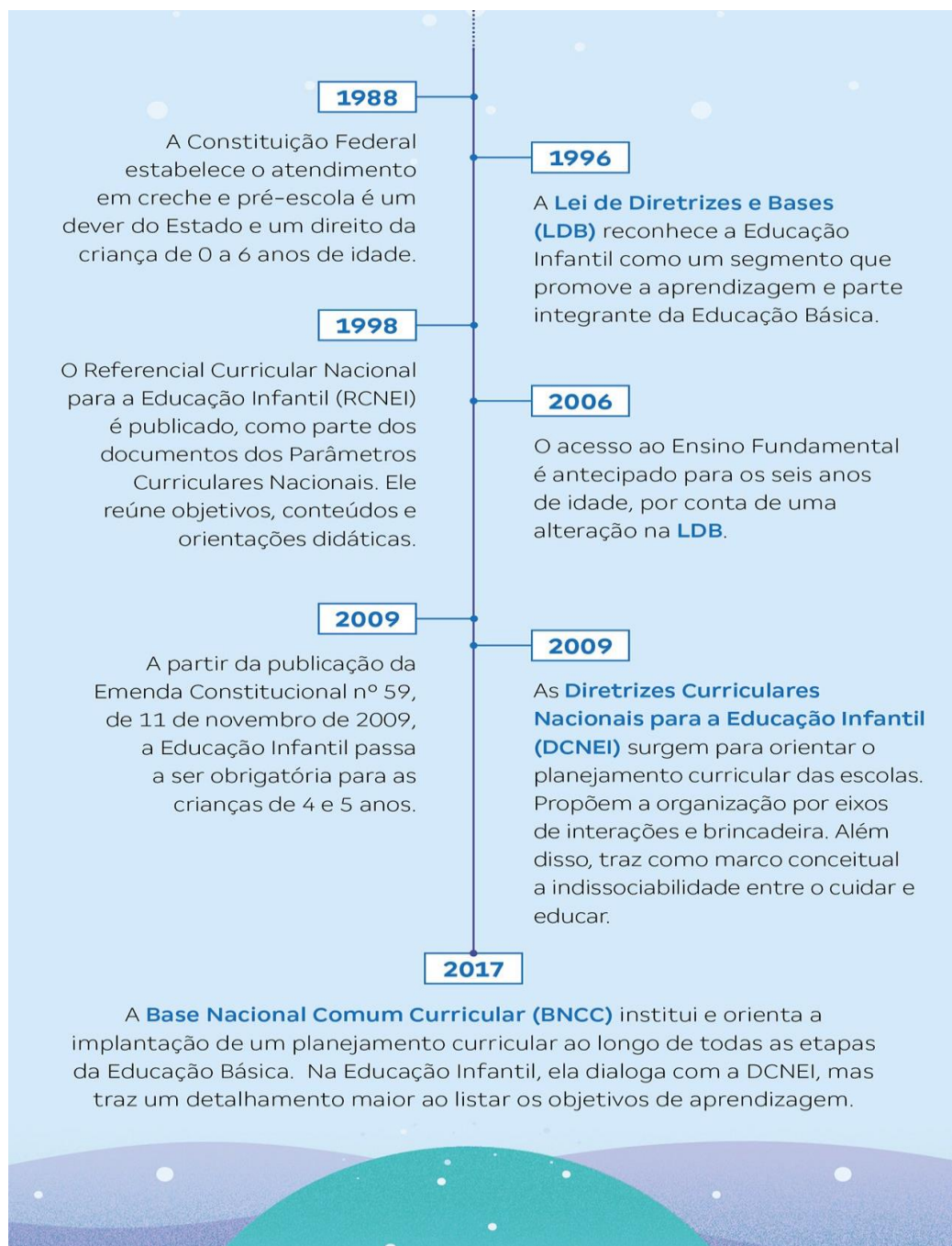
* Elaborado a partir de: TREVISAN, Rita. **Revista Nova Escola**, dez. 2018.

A partir do quadro 08 podemos observar a evolução na concepção de infância, nos documentos no âmbito educacional, da Educação Infantil. Em 1998, a criança precisa de estímulos para o seu desenvolvimento integral. Em 2009, amplifica-se o olhar na criança. As interações sociais e as brincadeiras são fundamentais no seu processo de aprendizagem. Já em 2017, além do foco estar totalmente centrado na criança, a concepção é a de que ela consegue criar e modificar a sociedade na qual vive.

Percebemos nos documentos, para essa etapa da educação básica, que a partir das DCNEIs o foco na aprendizagem da criança ficou em ascensão e prevaleceu com a BNCC, saindo do enfoque assistencialista para uma concepção educacional pautada no seu desenvolvimento. No entanto, mesmo com os campos de experiência que encontramos no documento, que compõem um arranjo curricular, existe um esvaziamento de conteúdos para essa modalidade de educação. Essa nova proposta educacional contribui, principalmente, para a diminuição da pobreza e uma maior adequação das crianças na sociedade para a auto regulação de conflitos sociais.

Na sequência, apresentamos o **quadro 9** com as principais referências de documentos que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, no período que corresponde aos anos de 1988 a 2017.

Quadro 9: Principais marcos legislativos da Educação Infantil no Brasil



* Extraído de: TREVISAN, Rita. **Revista Nova Escola**, dez. 2018.

Conforme o exposto no quadro 09, é possível perceber que a Educação Infantil ganhou um respaldo importante na legislação brasileira, a partir do final do século XX o que permaneceu durante as primeiras décadas do século XXI. Ela passou a ser orientada por Parâmetros e Diretrizes Nacionais, com o intuito de organizar as instituições dessa etapa educacional no país.

Embora exista uma legislação bastante significativa para a Educação Infantil brasileira, é possível perceber que a prioridade ainda é atender às famílias mais necessitadas, sobretudo nas creches, enquanto que a pré-escola busca priorizar o vir a ser e antecipar a solução de futuros problemas que as crianças teriam ao ingressar no ensino fundamental e mais tarde na sociedade no mundo do trabalho.

Isso mostra que entre a legislação que traz garantias à educação, para as crianças e a realidade nacional, existe uma enorme lacuna. Ainda há muito a ser feito para que a Educação Infantil, no Brasil, se transforme em educação pública de qualidade, com direitos universais e que promova uma formação humana integral e justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como enfoque investigar e analisar o processo de implementação do documento Base Nacional Comum Curricular, um documento norteador na Educação Básica, especificamente na etapa da Educação Infantil, uma das políticas públicas educacionais na educação brasileira, criada recentemente pelo Ministério da Educação.

Partimos do documento para rever a ação continuada do qual ele resultou, para que, dessa forma, pudéssemos alicerçar a pesquisa e refletir sobre as políticas públicas educacionais na Educação Infantil.

Para tanto, fizemos uma retomada das questões socioeconômicas e políticas do final do século XX, pois elas determinaram a educação do século XXI. A partir dos estudos realizados, foi possível perceber que a década de 1970 representou um importante marco para o início das garantias de direitos da criança e da família que se consolidaram na Constituição Federal de 1988, mas que foram resultados dos movimentos sociais empreendidos a partir da década de 1970, pelas mães trabalhadoras, nos grandes centros urbanos e capitais do nosso país.

Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, estudos recentes, no campo da psicologia do desenvolvimento infantil, demonstraram que as crianças pequenas são capazes de estabelecer vínculos afetivos com adultos que não sejam a mãe. Essas descobertas sobre afetividade e educação revelaram a importância da creche, como contexto de socialização onde as crianças estabelecem uma ampla gama de relacionamentos, com seus pares.

Essa nova concepção de infância, como categoria social, está norteando a criação de novas metodologias que colocam a criança como protagonista de sua própria vida, buscando estudá-la por meio de suas vozes, práticas e possibilidades de criação e recriação social e da realidade na qual elas estão inseridas.

O lugar da infância, como sujeito, legitima os contextos de Educação Infantil como ambientes de socialização e de espaços onde as crianças podem viver sua infância no presente e não como uma promessa, para o futuro,

ocupando diferentes lugares, experimentando diversas interações, com seus pares e participando de produção cultural, em suas interações com os outros.

Também legitima as instituições de Educação Infantil, como ambientes em que pais, mães e outros responsáveis diretos pelas crianças (avós, tios, madrastas, padrastos, etc.) possam compartilhar os cuidados e a educação da criança pequena e participar da construção da cultura institucional.

Esse novo senso de lugar tem implicações diretas nas políticas e nas práticas de Educação Infantil. Pressupõe uma abordagem integrada, unificada e universal, forte investimento público, direcionado à faixa etária de 0 a 5 anos e sintonizado com as necessidades e com os interesses das crianças e de suas famílias. Além disso, os tratados internacionais e os planos de ação de conferências internacionais, como a Convenção Internacional sobre os direitos da criança de 1989, desempenharam um papel na definição das políticas públicas e educacionais, e são incorporados aos planos nacionais de educação, exigindo ajustes nem sempre adequados às diretrizes já estabelecidas na legislação nacional.

A Declaração de Jomtien, de 1990, resultado da Conferência sobre Educação para Todos que adotou como seu primeiro objetivo: “Expandir e melhorar os cuidados e a educação da primeira infância, de maneira integrada, especialmente para as crianças mais vulneráveis e menos favorecidas”, recomenda um realinhamento da primeira infância e das políticas de assistência e educação nos países em desenvolvimento (NACÕES UNIDAS, 1990).

Haddad (1992) observa a coexistência de dois conjuntos de prioridades em resposta ao cumprimento desse objetivo, que diferem de acordo com a faixa etária. Um deles refere-se à expansão das aulas de pré-escola para a idade que antecede a escolaridade obrigatória, com vistas a universalizar a admissão para crianças de 4 a 5 anos, como forma de garantir o pleno acesso à escolaridade formal. O segundo refere-se a programas para famílias e comunidades dirigidas a crianças menores de 3 anos, refletindo as orientações de organizações internacionais, lideradas pelo Banco Mundial.

Neste último caso, essas organizações usam terminologias diferentes para se referir aos programas da primeira infância, nos países em

desenvolvimento, como: Cuidados e Desenvolvimento na Primeira Infância (UNESCO); Desenvolvimento na Primeira Infância (Banco Mundial); Assistência na Primeira Infância pela Sobrevivência, Crescimento e Desenvolvimento (UNICEF) e atribui significados diferentes aos termos infância e Educação Infantil.

Em nome do combate à pobreza e de uma visão holística do desenvolvimento infantil, apoiada em pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro, esses termos alteraram sutilmente o conceito de infância como categoria social e a educação infantil como espaço legítimo para a criança viver sua infância, minando o conceito de responsabilidade social e acentuando a lacuna entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Em contraste com o proposto para os países desenvolvidos, a literatura de organizações internacionais, sobre países em desenvolvimento, defende que os programas devem ser menos dispendiosos e administrados por mães ou líderes comunitários; pais e cuidadores próximos (como irmãos mais velhos) devem ter uma população-alvo igual; as configurações devem ser comunitárias ou domésticas; e o envolvimento do setor privado deve ser incentivado.

Essas proposições dos organismos internacionais, na educação das crianças pequenas, enfatizam as realizações que levaram ao reconhecimento de uma cultura específica de Educação Infantil que dificilmente foram alcançadas e exigem uma pedagogia correspondentemente específica. Se conseguiremos resistir a essas influências externas regressivas é uma questão para o presente e para o futuro.

Com o histórico apresentado, sobre o tema de nossa pesquisa, constatamos que as repercussões da política internacional estão inseridas num contexto social de ajuste estrutural presente na política nacional e que, também, aparecem e são vigentes na Educação Infantil brasileira.

Os resultados encontrados durante os estudos apontaram que, conforme as diretrizes propostas pelas agências multilaterais para a educação básica, sobretudo para a Educação Infantil, devem-se propiciar medidas centradas para combater a pobreza, porque dessa maneira reduzem-se os custos nessa etapa da educação básica.

As políticas criadas para a Educação Infantil não visam à qualidade, já que esses benefícios particularizados e dirigidos para essa etapa educacional não garantem direitos universais, além de contar com a gratidão dos beneficiados, por esse serviço.

É verdade que as políticas sociais, para combater a pobreza, não conseguem atingir grande parte da população que necessitam do acesso à Educação Infantil. Veja-se que existe uma demanda muito grande em todo o país para o acesso a essa modalidade de ensino, garantindo a essas crianças de 0 a 03 anos o direito às creches. O PNE de 2014 tem como meta, para até o ano de 2024, que os municípios consigam atender 50% dessa parcela da população, nessa faixa etária, sem que garanta o acesso universal a estes (BRASIL, 2014).

Desde a década de 1990, o Ministério da Educação publicou documentos com a finalidade de apoiar, orientar e equipar as escolas. Esses documentos, apresentam transformações nas concepções de infância, criança, currículo e de Educação Infantil. Essas novas concepções trouxeram discussões científicas e substituições legais sobre a visão que se tem da criança hoje. No entanto, não foram realizados investimentos significativos de qualidade na Educação Infantil e até na educação como um todo.

A BNCC deu novo impulso à garantia dos direitos de aprendizagem para todas as crianças. Entretanto, para que a criança possa alcançar o direito de aprender e de se desenvolver, nas escolas de Educação Infantil, necessitamos de políticas educacionais que deem importância e concretizem investimentos para espaços, aquisição de materiais e formação continuada para os professores de Educação Infantil.

Todavia, 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.

Com os resultados apontados até aqui, constatamos pela nossa pesquisa que a BNCC não propõe uma educação importante que contribui para

uma formação humana integral, ao contrário, ela apenas prepara as crianças para o exercício da cidadania.

Na verdade, além de novos discursos, a educação para a infância necessita de ações políticas nessa modalidade que acabem com o atendimento de educação ligada à pobreza, à doença e à violência doméstica. Precisamos continuar lutando, para que as políticas públicas, para a Educação Infantil, não se resumam apenas em novos documentos, mas que essas políticas garantam o que já está previsto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente que é garantir os direitos sociais às crianças e aos adolescentes, e ofertar uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300719&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jul. 2020.
- AGUIAR, G. **Primeira infância no Brasil: visão geral e questões atuais**. Haia: Fundação Bernard van Leer, 2007.
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 13, 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 01 out. 2010.
- ARAÚJO, R.; IWASSE, L. F. A. Formação Docente e a Pedagogia do “Aprender a Aprender”: As Reformas da Educação na Era da Infância do Capital. **Trabalho & Educação**, v.28, n.3, p.115-129, set.-dez. 2019.
- ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2006.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas**. Washington: Banco Mundial, 2002.
- BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, 2003.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jul. 2020.
- BASTOS, H. **A Criança de Transição: estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Tese de mestrado Porto: Universidade Portucalense. 2018.
- BENNIS, W. G. **O desenvolvimento organizacional: sua natureza, origens e perspectivas**. São Paulo: Ed. Edgar Blücher, 1972.
- BLOCK, F. **Postindustrial Possibilities: A Critique of Economic Discourse**. Berkeley: California: University Press, 1990.

BOMTEMPO, E.; CONCEIÇÃO, M. R. Infância e contextos de vulnerabilidade social – A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. In: **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo. V. 34, n. 87, p. 490-509, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200012>. Acesso em: 27 set. 2020.

BOTLER, A. M. H. **A escola como organização comunicativa**. 2004, 299 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, P. **Reproduction in Education: Society and Culture**. London: Sage, 1977.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei Federal n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, v. 1**. Âmbitos considerados domínios ou campo de ação que dão visibilidade ao trabalho educativo do professor para propiciar experiências educativas às crianças. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 1998b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm# art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2009.

BRASIL. **DCNEIs. Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil**. Brasil, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 29 de outubro de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Emenda constitucional n.108 de 26 de agosto de 2020**. Altera a redação do FUNDEB e o torna permanente. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/32602027/publicacao/32602062>>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRITO, A. E.; S., F. M. P. **Leitura na alfabetização e suas articulações com o letramento**. In: BRITO, A. E.; CARVALHÉDO, J. L. P.; MELO, R. A. (Org.). Formação continuada de alfabetizadores: teorias e práticas. Curitiba: CRV, 2011.

BRITTO, A. E. **Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores**. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BROWN, P. **The 'Third Wave':** education and the ideology of parentocracy, *British Journal of Sociology of Education*, 11, p. 65-85. 1990.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Conseguindo uma educação de classe mundial no Brasil:** a próxima agenda. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 2012.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jul. 2020.

CAMPOS, M. M. et al. **A qualidade na Educação Infantil:** um estudo em seis capitais brasileiras. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr 2011.

CAMPOS, R.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CANO, D. S. et al. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 214-222, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jul., 2020.

CHOI, S. Setor de Educação da UNESCO. Divisão de Promoção da Educação Básica. (2006). **Relatório de revisão de políticas:** atenção e educação infantil no brasil (N ° 13 - 2007). Recuperado do site do Setor de Educação da UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151271e.pdf>

CICOUREL, A. V.; KITSUSE, J. I. **The Educational Decision-Makers.** Indianapolis, Indiana: The Bobbs-Merrill Company, 1963.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Nações Unidas: New York, 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 07 dez. 2008.

COSTA, R.; MOLINA, A. A. Elaboração e implementação da BNCC (2015-2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, mai./ago.2020.

CROCITTI, J. J.; LE VINE, R. A. **O leitor do Brasil.** Durham: Duke University Press, 1999.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUFFY, G. **Amigo da família**: o esquema do Brasil para combater a pobreza. BBC Notícias (25 de maio). 2010.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, set. de 2004.

EVANS, D. K. **Os programas de educação infantil trabalham para a geração mais importante do Brasil**. Washington, DC: Banco Mundial, 2012.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Creches devem fornecer dados para receber recursos do Fundeb**. Brasília: MEC, 2009.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução / CD/ FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o FUNDEB**. Brasília: MEC, 2007.

FREITAS, L. B. L. Concepções sobre nós e os cuidados e educação infantil brasileira: uma análise histórica e comparativa. **International Journal of Behavioral Development**, v. 32, n. 2, p. 161-170, 2008.

GLEWWE, P.I; KASSOUF, A. L. (agosto de 2010). **O impacto do programa de transferência condicional do Bolsa Escola / Família na inscrição, taxas de abandono e promoção de notas no Brasil** (PDF). Arquivado a partir do original (PDF) em 20/07/2011.

HADDAD, L. **Uma abordagem integrada à educação e cuidados na primeira infância**. Série de Políticas para a Primeira Infância e a Família da UNESCO. N. 3. Paris, França: UNESCO, 2002.

HALSEY, A.H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C.A., (eds.). **Educação, economia e sociedade**. Nova York: Imprensa livre, p. 288–314, 1961.

HARVEY, D. **The Conditions of Postmodernity**. Oxford: Blackwell. 1989.

HILLGATE G. **The Reform of British Education**. London: Claridge Press. 1987.

HIRT, C. **O lugar e o papel do BNDES no desenvolvimento brasileiro**. Tese. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

HUBER, E. Options for Social Policy in Latin America: Neo-Liberal versus Social Democratic Models. **UNRISD**, 1995.

HUGHES, D.; LAUDER, H. Human capital theory and the wastage of talento. **New Zealand Journal of Educational Studies** (forthcoming). 1991.

IDOETA, P. **Mulheres são maioria nas universidades brasileiras, mas têm mais dificuldades em encontrar emprego**. São Paulo: BBC, 2019.

INSTITUTO PELL. Disponível em: <http://www.pellinstitute.org/>. Acesso em: 13 out. 2020

JIMENES, S. V., SEGUNDO, M. das D. M. Erradicar a Pobreza e Reproduzir o Capital: Notas Críticas sobre as Diretrizes para a Educação do Novo Milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007

JORGE, SOUZA. A Ciranda das Políticas Educacionais para a Infância: a Roda-Viva Histórica que Permeia a Base Nacional Comum Curricular. Marília, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/9257>. Acesso em: 15 set. 2020.

KUHLMANN, J., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUMAR, K. **New Theories of industrial society**, in P. Brown & H. Lauder (Eds) **Education for Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism?** London: Routledge. 1991.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, v. 01, 2011, p. 121-172.

LAUDER, H. H., D. Social inequalities and differences in school outcomes. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 23, p. 37-60, 1990.

LISBOA, A. P. **Falta de creches atrapalha a carreira das mães trabalhadoras e o desenvolvimento do país**. Correio Braziliense, Brasília: Diários Associados (DA), [2018] -. Diário

LOPES, M. **Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil**. Série Formação de Professores. São Paulo, 2015. Disponível em: Acesso em janeiro de 2020.

MANFREDINI, S. M. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 19, n. 64, esp., set. 2007.

MANNA, P; MCGUINN, P. **A alta tarefa da reforma da governança da educação.** Governança educacional no século XXI: superando as barreiras estruturais à reforma escolar, editado por Paul Manna e Patrick McGuinn, Brookings Institution Press, 2013, p. 375–392. JSTOR, www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt4cg877.20.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas.Florianópolis**, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan. /abr. 2019.

MCCONNELL-FARMER, Judith. Perspectivas em educação infantil: Belize, Brasil, México, El Salvador e Peru.” **Fórum de Políticas Públicas** 2012.1 (2012): n. pag. <http://forumonpublicpolicy.com/vol2012.no1/archive/farmer.pdf>. Rede. 22 de mar. 2013.

MCPHERSON, A. F. AND WILLMS, J. D. **Equalisation and improvement:** some effects of comprehensive reorganisation in Scotland, Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Edinburgh, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. 1987.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005:** aspectos históricos e metodológicos. Tese (doutorado em Educação) 2011, 273 f. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2011.

MOLINA, A. A.; LARA, A. M. B. Uma análise da linguagem no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-cultural. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. A. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 40-67, 21 fev. 2020.

MORGAN, G. **Images of Organization.** Londres: Sage, 1986, 421 p.
NACÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** WCEFA: Nova Iorque, abril de 1990.

NAÇÕES UNIDAS. **Cúpula do Milênio.** Nova York: ONU, 2000.

NACÕES UNIDAS. PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Nova York: ONU, 2000b. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/home/index.php>. Acesso em: 13 de mar. 2009.

NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030.** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). (2015). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

NUNES, Georgina Helena Lima. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

NUTTALL, D. The implications of national curriculum assessment, **Educational Psychology**, v. 8, n. 4, p. 229-36, 1988.

OCDE. **Definições e seleção de habilidades: os fundamentos orais e conceituais**. Documento de estratégia. DEELSAIED/CERI/CD, 1999.

ONU. **Declaração do Milênio**. Resolução 55/2 da Assembleia Geral em 13 de setembro de 2000.

PASOLLI, L. "**A Proper Independent Spirit**": Working Mothers and the Vancouver City Creche, 1909-20. *Bc Studies*. N.173: Spring 2012.

PEGORARO, L.; MARQUES, Circe Mara; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019.

PIORE, M. J.; SABEL, C. F. **The second industrial divide**: possibilities for prosperity. New York: Basic Books, 1984.

RIZZINI, I. O século perdido. **Raízes históricas das políticas Públicas para infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobras-BR/Ministério da Cultura/EUDSU/ANAIS, 1997.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão*. **Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2011.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 1997. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/30670075-As-criancas-e-a-infancia-definindo-conceitos-delimitando-o-campo-i-manuel-jacinto-sarmento-e-manuel-pinto-1.html>>. Acesso em: 27 set. 2020.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil (PDF)**. Versão 3. Arquivado a partir do original (PDF). 2003.

SCRUTON, R. **The Meaning of Conservatism**. London: Macmillan. 1984.

SHULTZ, T. Investment in Human Capital. *In*: BLAUG, M. (Ed). **Economics of Education**. Harmondsworth: Penguin. 1968.

SILVA, J. B. da; PLOHARSKI, N. R. B. A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA – 1º segmento – Em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. *In*: *Anais... X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: 2011.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

TORRANCE, H. Educational Assessment and Educational Standards. *In*: BROWN, P.; LAUDER, H. (Eds.). **Education economy and society: an introduction to a new agenda**. London: Rout ledge, 1991.

TREVISAN, R. O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI? **Revista Nova Escola**, dez. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: aprendendo com a prática**". Paris: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil**. Paris: Unesco, 2019.

UNESCO. **Guia de desenvolvimento de políticas para professores: resumo (PDF)**. Paris: UNESCO, 2015. p. 14.

UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação Revisão de Gênero: Cumprindo Nossos Compromissos com a Igualdade de Gênero na Educação**. Paris, UNESCO, 2017.

UNESCO. Repensar a educação: **rumo a um bem comum mundial?** n. 91. Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

VERGARI, S. Governança educacional no Canadá e nos Estados Unidos. Governança educacional no século XXI: superando as barreiras estruturais à reforma escolar. Editado por Paul Manna e Patrick McGuinn. **Brookings Institution Press**, 2013, pp. 231–251. JSTOR, Disponível em: www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt4cg877.14. 5-24 Artigo final V11.

WEINER, G. F. Equal opportunities and vocationalism: the changing context. *IN*: BURCHELL, H.; MILLMAN, V. (Eds.). **Changing Perspectives on Gender**. Reino Unido: Berkshire, Open University Press, 1989.

WERTHEIN, J. C. Célio. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília, UNESCO, 2000.

WILLIAMS NG, Schofield CJ. **The role of temperature in flight initiation of triatomine bugs**. *Trans R Soc Trop Med Hyg*, n. 79, v. 282; 1987.

WRIGHT, N. Standards and the Black Papers. *In*: COSIN, B; HALES, M. (Eds.). **Education, Policy and Society**. London: Routledge. 1983.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2020.