

# PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO HISTÓRICO

FLAVIA FIGUEIREDO DE LAMARE<sup>1</sup>

## Resumo

No presente artigo analisamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil produzido pelo Ministério da Educação para identificar, no processo histórico e nas contradições econômicas e sociais em que foi gerado, a concepção de formação humana apresentada. A documentação descortinada foi discutida de modo a evidenciar as articulações existentes entre a política brasileira para a qualidade na Educação Infantil, as diretrizes dos organismos internacionais e os estudos que relacionam linearmente esta etapa da educação com inclusão e coesão social. Apresentamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil e sua concepção de homem como singularidade e coletividade. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de que se analise o conceito de qualidade na Educação Infantil para além dos discursos que disseminam uma visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo.

**Palavras-chave:** Qualidade; Pedagogia Histórico-Crítica; Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.

## NATIONAL QUALITY PARAMETERS FOR CHILD EDUCATION IN THE HISTORICAL PROCESS

### Abstract

This article aims to analyze the National Parameters of Quality for Childhood Education produced by the Education Ministry. We also intent to identify the conception of the human formation presented in the historical process and in the economic and social contradictions in which the National Parameters were generated. The researched documentation was discussed in order to highlight existing links between the Brazilian policy to quality in Early Childhood Education, the guidelines of international organizations and the studies that linearly correlate this stage of education with inclusion and social cohesion. We introduce the basements of the historical-critical

<sup>1</sup> Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Membro Grupo These – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF/EPSJV/Fiocruz). Atualmente é Tecnologista em Saúde Pública, na Fundação Oswaldo Cruz e atua na Creche. É professora do Curso de Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil (Fiocruz) e em cursos de curta duração. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Educação Infantil e Formação de Professores.

pedagogy for the Early Childhood Education and its conception of man as singularity and collectivity. The results indicate that it is necessary to analyze the concept of Quality in the Early Childhood Education beyond the speeches that disseminate an educational vision based on spontaneity and relativism.

**Keywords:** Quality; Historical-Critical Pedagogy; National Parameters of Quality for Childhood Education.

## *PARÁMETROS NACIONALES DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL PROCESO HISTÓRICO*

### **Resumen**

En el presente artículo analizamos los Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil producido por el Ministerio de Educación para identificar, en el proceso histórico y en las contradicciones económicas y sociales en que se generó, la concepción de la formación humana presentada. La documentación descortinada fue discutida para evidenciar las articulaciones existentes entre la política brasileña para la calidad en la Educación Infantil, las directrices de los organismos internacionales y los estudios que relacionan linealmente esta etapa de la educación con inclusión y cohesión social. Presentamos los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica para la Educación Infantil y su concepción de hombre como singularidad y colectividad. Los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de que se analice el concepto de calidad en la Educación Infantil además de los discursos que diseminan una visión de formación basada en el espontaneísmo y el relativismo.

**Palabras clave:** Calidad; Pedagogía Histórico-Crítica; Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil.

---

## **1 Introdução**

A discussão em torno da qualidade da Educação Infantil – há 20 anos como primeira etapa da Educação Básica – deve ser compreendida na conjuntura da sociedade brasileira contemporânea. Tal abordagem não pode estar desvinculada das linhas políticas que vêm sendo implementada em nível global. Os textos oficiais (lei, diretrizes, decretos, documentos nacionais e internacionais) são parte da construção de uma política. Expressam determinada visão de mundo com embates, contradições, resistências, interpretações e interesses diversos. Nesse sentido, é preciso discutir as tensões, as disputas, a historicidade das políticas educacionais contextualizando-as e compreendendo-as como expressão das relações sociais e relações de hegemonia.

No Brasil, no segundo mandato de Lula como presidente (2007–2011), quando se focou no desenvolvimento econômico do país, a educação de qualidade passou a ser mais um instrumento para o crescimento<sup>2</sup>. Associada à política econômica, outras medidas foram encaminhadas como a constituição de um sistema de Educação Básica mais “eficiente”, inovação tecnológica e programas de governo com dependência do setor privado e empresas estatais, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) 1 e 2, e mediante as Parcerias Público-Privado. Portanto, a base do governo constitui-se por uma visão de Estado como regulador das atividades econômicas sem produzir bens e serviços diretamente, mas criando condições para o capital investir recursos financeiros e, dentro do possível, gerar emprego e renda à população. Nesse sentido, é colocada a ideia de um Estado complementar ao mercado e como “ente político-administrativo universal, acima dos interesses particulares das distintas classes sociais” (CASTELO BRANCO, 2009, p. 78).

Neste artigo analisamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL 2006a,b), produzidos pelo Ministério da Educação e voltados à qualidade na Educação Infantil, para identificar, no processo histórico e nas contradições econômicas e sociais em que foi gerado, a concepção de formação humana apresentada. A documentação descortinada foi discutida de modo a evidenciar as articulações existentes entre a política brasileira para a qualidade na Educação Infantil, as diretrizes dos organismos internacionais e os estudos que relacionam linearmente esta etapa da educação com inclusão e coesão social.

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

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

---

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

Essas publicações (BRASIL 2006a,b) têm a

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

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

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

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

Na análise do primeiro volume podem-se observar conceitos importantes que delimitam essa etapa da educação, com referências em publicações do campo da Educação Infantil baseadas na Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e em resultados de pesquisas que identificam as determinações das experiências escolares na vida de crianças. O documento, de modo bem genérico e superficial, incorpora princípios defendidos por organizações da classe trabalhadora para melhorar a qualidade da educação. Para tanto, as instituições devem dar “ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2006a, p. 17).

Ao mesmo tempo, resguarda-se que esta educação deve assumir os princípios da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), tendo como “objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade” (ROCHA, 1999). Com isso, não se garante, como Educação Infantil de qualidade, uma escola organizada pelo viés do saber sistematizado (SAVIANI, 2012) e com coerência de conteúdos que pressupõem a compreensão de que o desenvolvimento infantil é provocado

também no processo educativo, possibilitando que se ultrapasse os limites do cotidiano e do senso comum.

Segundo Arce (2012, p. 145),

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

Outro destaque refere-se ao ponto em que o volume 1 (BRASIL 2006a) ressalta, como aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, os resultados de pesquisas recentes quanto aos investimentos nesta área com base no pressuposto de que

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

Então, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) incorporam novas articulações entre proposições que relacionam qualidade às noções administrativas capitalistas e, ao mesmo tempo, com a concepção de “qualidade social” referendada por movimentos como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>3</sup>.

As pesquisas apresentadas no documento em análise associam o desempenho cognitivo e socioemocional das crianças às características dos estabelecimentos de Educação Infantil. Um deles chama-se *Perry Preschool Project*<sup>4</sup>, estudo realizado nos Estados Unidos que parte do princípio de que “investimentos em Educação Infantil de boa qualidade produzem resultados positivos a longo prazo, inclusive do ponto de vista econômico” (BRASIL, 2006a, p. 25).

3 Surgiu em 1999, impulsionada por organizações da sociedade civil que participaram da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), em 2000. Atualmente, constitui-se como “uma rede com mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de centenas de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010).

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

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

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

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

Após o *Perry Preschool Project*, James Heckman, Rodrigo Pinto e Peter Savelev<sup>5</sup> desenvolvem, nos anos 2000, um novo estudo a fim de demonstrar de que forma programas de educação na primeira infância “para crianças carentes pode melhorar consideravelmente os resultados em educação, emprego e saúde”, a partir de “características de caráter que aumentam a motivação e reduzem os comportamentos externalizantes negativos”. Quanto às conclusões, segundo estes autores,

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

---

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

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

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

Na mesma direção, e ainda associando resultados econômicos futuros com o possível sucesso escolar (no Ensino Fundamental) das crianças que frequentam a Educação Infantil, os Parâmetros (BRASIL, 2006a) referem-se ao estudo do Banco Mundial (2002)<sup>6</sup> no qual, com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram calculados os efeitos da frequência à pré-escola:

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

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

[...] intervenções importantes no início da vida são vistas como pequenos investimentos que geram altos retornos no bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. As pesquisas também demonstram que as intervenções precoces são especialmente benéficas para crianças carentes. [...] Uma quantidade substancial de literatura de desenvolvimento sugere que um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da primeira infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2002, viii).

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

Com os mesmos preceitos do Banco Mundial é divulgada no Brasil, em 2002, uma tradução do documento Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – publicado originalmente em 1998 – (OECD, 2002) que visa formular uma política de educação e cuidado nos países-membros dessa organização<sup>7</sup>. Assim, a OCDE indicou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para coordenar a tradução no Brasil, junto com o Ministério da Saúde. O objetivo da pesquisa era a “redução da pobreza infantil”, uma vez que

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

Além disso,

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

Nesse mesmo contexto, em 2005 a Fundação Getúlio Vargas (FGV) lançou uma pesquisa, coordenada por Neri (2005), em que, influenciado pelos estudos de Heckman, o autor associa a frequência à pré-escola e creche como o melhor investimento social existente, uma vez que “quanto mais baixa for a idade do investimento educacional recebido mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade” (NERI, 2005, p. 2). O estudo busca evidenciar que as crianças que frequentaram a Educação Infantil apresentaram uma renda mais alta na idade adulta e, além disso, corroborando o pensamento dos organismos internacionais, menor probabilidade de gravidez precoce, prisão e de dependência a programas de transferência de renda e assistência social no futuro.

---

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

É nesse contexto que a discussão sobre a qualidade aparece, mas é também silenciada nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a,b): verbas bem investidas para que crianças não se tornem “delinquentes”, onerando, deste modo, os cofres públicos (NERI, 2005). Ao associar a educação com o princípio da justiça social, o moralismo bancomundialista sustenta as bases epistemológicas da sua utilização desde a Educação Infantil. A inserção social seria oferecida via educação escolar pública destinada à classe trabalhadora. Como afirma Freitas (2012, p. 383),

No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Difunde-se, pois, um “novo jeito de ser cidadão” aos que usam os “serviços educacionais” para criar uma nova consciência, uma nova “sociabilidade social” cujo enfoque é a eficácia educacional às demandas do capital (SHIROMA et al., 2011). O próprio processo de construção do conhecimento seria resultado da adaptação do indivíduo ao meio material e social, tendo a educação formal, desde a mais tenra idade, a função de preparar para a instabilidade social, fortalecendo a noção de qualidade da educação para contenção futura de eclosão social/controlado social.

Deste modo, o discurso quanto à necessidade de expansão da Educação Infantil, acompanhada de parâmetros de qualidade, vincula-se ao entendimento de que crianças que não pertencem à classe dominante não teriam condições de aprendizagem fora da escola e, portanto, esta deveria ter como função a ênfase na inclusão social. Nessa concepção, a aprendizagem não se relaciona ao ensino do conhecimento historicamente produzido, mas de forma fundamental à convivência, experiência, cidadania, formação de valores sociais necessários ao modo de produção capitalista. Como afirmam Shiroma et al. (2011),

Propõe-se para a escola uma função social que se assemelha aos centros comunitários, associações de moradores, espaços sociais que têm entre as suas tarefas administrar a diversidade social presente em cada comunidade e, por conseguinte, na escola. Reforça-se a noção de escola como “comunidade de aprendizagem”, onde se ensinam os pilares da educação para o século XXI, em especial “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” (Delors, 1998) (p. 243).

À medida que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) defendem uma concepção de criança e de pedagogia voltados para

o convívio coletivo harmônico, reafirma-se uma educação que nega a perspectiva de totalidade social, baseando a qualidade em princípios fragmentados da sociedade. Assim, a qualidade na Educação Infantil teria como fundamento o “aprender a aprender”, o “aprender a ser” e o “aprender a viver junto”, princípios de Delors (1998), ressaltados no “Marco de Ação de Dakar”, Educação para Todos (2001):

[...] toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça **suas** necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua **aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser**. É uma educação que se destina a captar os **talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos** para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2001, p. 8, grifo nosso).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), nota-se: “No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializam o desenvolvimento infantil” (p. 14). No volume 2 (BRASIL, 2006b, p. 42), afirma-se:

15 Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças:

15.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas.

O segundo volume (BRASIL, 2006b) indica uma incorporação parcial das proposições defendidas no volume 1 (BRASIL, 2006a). Ambos reiteram o papel das instituições de Educação Infantil como espaços de interação social para compartilhamento de experiências pessoais e não de ensino. Entretanto, o volume 1 destaca as novas bases epistemológicas que fundamentam esta etapa da educação (Pedagogia da Infância), com ênfase no pressuposto de que as crianças precisam ser incentivadas e apoiadas em suas iniciativas espontâneas. No volume 2, a direção é a mesma, no entanto, admite-se a necessidade de que “os professores e professoras de Educação Infantil possibilitem que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento” (BRASIL, 2006b, p. 39).

Destacamos o fato de que, em ambos, desconsidera-se que os estágios de desenvolvimento e as “iniciativas espontâneas” das crianças são determinados pelas condições sócio-históricas concretas. Logo, não é a sensação imediata do mundo ou a idade da criança em si que definirá o conteúdo do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, mas as condições históricas concretas nas

quais está ocorrendo o seu desenvolvimento (MARSIGLIA, 2010; PASQUALINI, 2010;). Como salienta Arce (2012), não é possível pensarmos em um trabalho pedagógico que vise à transformação da sociedade sem que este gere desenvolvimento na criança. Nesse sentido,

uma pedagogia da infância que tenha “como objetivo de preocupação a própria criança” não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto? Não haveria aí uma inversão, isto é, passa-se a considerar que é a criança quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela? (ARCE, 2012, p. 139).

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural e sua aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciamos o conceito de desenvolvimento infantil não somente como maturação do organismo, mas essencialmente como uma relação entre a história individual e a história social (VIGOTSKI, 1998). Assim, a criança é capaz de englobar a totalidade dos campos perceptivos, diferenciando-se dos animais. Para Vigotski,

[...] a diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que, aquelas, são capazes de reconstruir a sua percepção e, assim, libertar-se de uma determinada estrutura de campo perceptivo [...] O macaco precisa necessariamente ver a vara para prestar atenção nela; a criança deve prestar atenção para poder ver (1998, p. 47).

Essa abordagem dialética em que se considera a influência da natureza sobre o homem, mas que este também age e cria sobre a natureza, transformando-a para a própria existência, é o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa acepção não é possível pensar em uma pedagogia em que cada um, por si só, se constitua homem naturalmente – sem relação histórica e social – e se educa por experiências espontâneas. Reiteramos que as condições objetivas disponibilizadas à criança é o fator determinante para o seu desenvolvimento.

O processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado (SAVIANI, 2012); e isso é possível pelo conhecimento, pelo acesso das crianças da classe trabalhadora aos conceitos, conteúdos e saberes sistematizados e distintos do seu cotidiano imediato. É essencial que as instituições de Educação Infantil tenham como principal função a socialização do saber científico, artístico, cultural, entre outros, e a sua apropriação ativa pelo educando.

O documento em análise recoloca a questão das bases epistemológicas e dos valores morais que sustentam a concepção de qualidade para o MEC na Educação Infantil, ou seja, associadas à eficácia social e a valores que vinculam o direito à educa-

ção como princípio de inclusão e justiça social. A qualidade é apresentada como condições de aprendizagem, o que reforça a necessidade da burguesia em desenvolver e divulgar estudos (ARAÚJO, 2011; HECKMAN et al., 2013) que associam questões da neurociência, de contenção futura da classe trabalhadora com aspectos econômicos.

Neste sentido, a Educação Infantil de qualidade proposta pelo Estado é definida como aquela que constitui conhecimentos e valores que ampliam as experiências e conhecimentos do cotidiano de cada criança gerando, deste modo, mecanismos de qualidade de uma educação para a “convivência humana” pautada na solidariedade, na compaixão, na amizade, na individualidade, expressas repetidamente pela Pedagogia da Infância.

### **3 Considerações finais**

A política de Educação Infantil é parte das transformações que aconteceram com a reforma do Estado. Tal política tem sido marcada pelo contexto de profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, em que se propaga a ideia de que o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de desenvolvimento, baseada no pressuposto do controle da desigualdade. Como vimos, restaria às crianças uma instituição que valorizasse as experiências do cotidiano. Para tanto, articula-se a ideia de infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano, difundindo-se a concepção de que as creches e pré-escolas não devem ser “escolas” ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social, repondo-se não apenas a função social da escola, como o papel do professor como essencial na relação entre o educando e o conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade.

Nesse sentido, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a,b) fazem parte do conjunto das estratégias políticas de reestruturação capitalista e mundialização financeira que estabelecem os rumos do capital. Os organismos internacionais, dentre eles a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial (BM), pactuam metas e ações com o Estado e a burguesia local voltadas às políticas sociais – inclui a Educação Infantil – como forma de se obter um suposto desenvolvimento sustentado com equidade social, além de utilizar o argumento de precaver a sociedade contra futuros gastos com assistência social (OECD, 2002).

Afirmamos que o direito ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade é condição básica para que todas as crianças se desenvolvam e conheçam a realidade, para além da aparência dos fenômenos e dos fragmentos do coti-

diano de cada um. Nesse contexto, o papel político da Educação Infantil na escola pública estatal é essencial na luta pela construção, socialização e disseminação do conhecimento científico, garantindo que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana. A inserção da criança em instituições de Educação Infantil não pode representar meramente uma oportunidade dada ao indivíduo, cabendo ao mérito de cada um uma ascensão social.

Utilizamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica como caminho para pensarmos e estruturarmos a Educação Infantil, colocando em debate a lógica dominante presente nas políticas para essa etapa da Educação Básica, em que se compreende a formação humana a partir de uma concepção de homem abstraído das relações sociais concretas, inclusive ao enfatizar a necessidade de uma educação formal baseada no efêmero, no imediato, na experiência sensorial reduzindo a validade do conhecimento.

Ao ressaltar que a “matéria-prima” da escola tem que ser o saber produzido historicamente, como afirma Saviani (2012), não se pretende, de maneira alguma, perpetuar modelos e métodos de educação tradicional. Ao mesmo tempo, não se almeja reforçar a concepção de que a educação formal deva se restringir a vivências e experiências pessoais. Ao expropriar a classe trabalhadora do conhecimento científico, filosófico e estético contribui-se, diretamente na educação, para a reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que se impedem os sujeitos da escola pública, desde a mais tenra idade, do direito ao saber sistematizado pela humanidade.

## Referências

ARAÚJO, A. P. de (Coord.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. , pp. 129-150.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Desenvolvimento Humano Brasil. Unidade de Gerenciamento do País. *Brasil: desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*. [S.l.], 2002. (Relatório N°: 22841-BR). Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/08Portugues.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF, 2006a. V. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF, 2006b. v. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008-2011*: projeto de lei. Brasília, DF; 2007.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>>. Acesso em: 4 dez. 2015. sim

CASTELO BRANCO, R. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/view/132/111>>. Acesso em: 24 maio 2013.

DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. *Sobre nós: a fundação*. São Paulo, 2013.

HECKMAN, J.; PINTO, R; SAVELYEV, P. *Perry Preschool e caráter: características de caráter são mais importantes do que o QI para impulsionar melhores resultados de vida*. [S.l.]: Heckman; 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-120.

NERI, M. (Coord). *Educação da primeira infância: evidências brasileiras*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OECD. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios: educação e competência*. Brasília, DF: Unesco Brasil; Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136283POR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas: resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: OCDE; Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar: texto adotado pelo fórum mundial de educação*, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. 2. ed. Brasília, DF: Consed, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Submissão em:** 05-01-2016

**Aprovação em:** 23-08-2016