

# A CIRANDA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA: A RODA-VIVA HISTÓRICA QUE PERMEIA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

## EL CIRANDA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS: LA RUEDA HISTÓRICA QUE IMPREGNA LA BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN

*Juliana Macedo Balthazar Jorge<sup>1</sup>*

*Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>2</sup>*

**Resumo:** o presente estudo tem por objetivo analisar as políticas educacionais para a infância no contexto histórico das reformas legitimadas mediante pressupostos políticos e macroeconômicos, mais especificamente atendo-se aos indícios que permeiam a Base Nacional Comum Curricular. Valendo-se de análises bibliográficas e documentais, observa-se que a partir da década de 1990, as políticas para a educação infantil são influenciadas por ideários escolanovistas que coadunam com a teoria do capital humano perseverando por formar crianças que se ajustem às demandas de uma sociedade que almeja a submissão das classes menos favorecidas.

**Palavras-chaves:** Políticas Educacionais. Educação Infantil. Escola Nova. Base Nacional Comum Curricular.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo analizar las políticas educativas para los niños en el contexto histórico de reformas legitimadas a través de supuestos políticos y macroeconómicos, más específicamente teniendo en cuenta la evidencia que impregna la Base Curricular Nacional Común. Utilizando análisis bibliográficos y documentales, se observa que desde la década de 1990, las políticas para la educación de la primera infancia han sido influenciadas por ideas de Escuela Nueva que están en línea con la teoría del capital humano, perseverando para formar niños que se ajusten a las demandas de una sociedad. sociedad que anhela la sumisión de las clases desfavorecidas.

**Palabras-claves:** Políticas educativas. Educación Infantil. Nueva escuela. Base de Currículo Nacional Común.

<sup>1</sup> Mestranda na linha de Políticas Públicas na Universidade Estadual de Maringá. Trabalho apresentado na disciplina de Trabalho, Educação e Práticas Pedagógicas. Endereço eletrônico: [jumbjorge@gmail.com](mailto:jumbjorge@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-5211-0442>.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (2000). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (2000). Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (2009). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Mestrado Profissional em Educação Física associado entre Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho e Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEEFE/CNPq). Endereço eletrônico: [vfmatias@gmail.com](mailto:vfmatias@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>.



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

## INTRODUÇÃO

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração  
(Chico Buarque, Roda-viva, 1967)

Análises históricas revelam que os interesses político-econômicos se amparam em reformas educacionais intermediadas por ideários internacionais que se propõem a implantar reparos em uma etapa educacional que se encontra relegada à ideologia dominante.

Crochík (1998, p. 103) esclarece que “o saber é fruto da história humana [...]”. Nesse sentido, a compreensão de um fenômeno não pode ser entendido em si, mas em relação ao desenvolvimento social”. Portanto, a compreensão história torna-se dependente do conhecimento sobre os acontecimentos e suas origens.

O estudo sobre as políticas educacionais para a infância no Brasil buscou na narrativa histórica a descrição dos mecanismos de controle, adaptação e submissão que permeiam as propositivas governamentais que na contemporaneidade configuram-se a partir dos pressupostos mercantilistas visando ao desenvolvimento do capital humano.

Valendo-se das análises bibliográficas e documentais descortinam-se o contexto e os fundamentos que norteiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política pública educacional e demarcam a influência do Escolanovismo sobre as propositivas sinalizando um esvaziamento dos conteúdos em favor dos métodos de ensino.

Minayo (2016) expõe que a pesquisa é capaz de organizar teorias, métodos e resultado, mas também, inventar, traçar outras rotas, abandonar certezas e conduzir para situações privilegiadas. Avivar as relações político-econômicas existentes nas sociedades capitalistas permite discernir sobre o conceito de infância estabelecido na atualidade que detém como objetivo principal desenvolver a criança para que se torne um adulto produtivo, um “capital humano” promissor.

A capacidade de circunspeção em um universo condenado à leviandade possibilita, nos dizeres de Minayo, conduzir-nos a situações privilegiadas, fator que nos permite combater as perspectivas de submissão na busca de propostas que almejem a apropriação dos conhecimentos históricos, o que significa favorecer a emancipação humana desde a infância.

## UM GIRO SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA ATÉ O SÉCULO XIX

A história da infância no Brasil é marcada por movimentos, rupturas e transformações que singularizam a educação das crianças. O período que antecede a chegada dos europeus é demarcado pela presença dos nativos, seus valores e tradições culturais. A educação assistemática fazia-se presente nas sociedades indígenas e era transmitida de geração para geração.

Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2013) registra a organização da educação indígena quando os europeus chegaram ao Brasil. O pesquisador assinala que até os 8 anos de idade as crianças eram dependentes da mãe; devido à idade não podiam desenvolver atividades domésticas e de caça, porém já conheciam e utilizavam de maneira informal instrumentos como o arco e flecha, bem como materiais para a fiação de algodão e a produção de cerâmica. Após essa idade, os meninos passavam a realizar atividades de caça com os homens das tribos e as meninas acompanhavam suas mães nos serviços domésticos. De acordo com Saviani (2013, p. 38),

[...] havia, aí, uma educação em ato que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que se configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Ao aportarem no Brasil, os europeus se depararam com essa organização educacional e societária. Durante o processo de colonização, os movimentos supracitados de ruptura e de transformação assinalaram um novo período.

O período colonial balizou a presença da ordem jesuítica atuando na catequização e na educação das crianças nativas. Bittar e Júnior (2000, p. 452) elucidam que “as crianças foram objeto central da pedagogia jesuítica. [...] A escola do bê-á-bá, no século 16, constituiu, pois, um dos pilares ideológicos sobre o qual se consolidou a ordem colonial portuguesa no Brasil”. Observa-se, nesse contexto, como nos demais que envolvem a história da infância, que esteve coesa a ideia de que para tornar possível a aceitação de qualquer ideário era necessário o processo de incorporação dos preceitos defendidos pelos governantes – nesse caso, os colonos. Dessa forma, deu-se a aculturação indígena. Os valores, os costumes e as tradições da civilização europeia passaram a influenciar a conduta indígena e prevalecer sob suas tradições culturais.

Ressalta-se que até século XV, na Europa, o sentimento de infância não se apresentava evidente; foi somente a partir desse momento que a infância passou a ser

reconhecida como categoria social. Ariès (1986, p. 276) analisa esse momento, com os seguintes termos:

o grande acontecimento foi portanto o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa, pois eles eram antes de tudo moralistas, mais do que humanistas: os humanistas continuavam ligados a uma cultura do homem, espalhada por toda a vida, e pouco se preocupavam com uma formação reservada às crianças. [...] Iniciou-se então uma verdadeira moralização da sociedade: o aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer na prática sobre o aspecto sacro ou escatológico. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação.

Nesse contexto, as ordens religiosas inauguraram intensa presença na educação, incluindo os países colonizados. No Brasil, a existência da Companhia de Jesus ocorreu entre os anos de 1500 e 1757. Nesse período, suas principais ações para a população indígena aplicaram-se na assistência e na catequização. Os jesuítas investiram em escolas que transmitiam o conhecimento erudito, porém eram acessíveis para os filhos dos colonos, tornando-se privilégio dos abastados. As crianças, filhas dos escravos advindos do continente africano, eram desassistidas, sendo conduzidas, desde muito cedo, ao trabalho serviu e devido às condições de saneamento e assistência o índice de mortalidade era elevado.

No ano de 1750 inicia-se a Era Pombalina, tendo como protagonista Marquês de Pombal. Em 1759, decreta-se a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, a partir desse momento, a educação indígena fica desamparada.

Na Europa, ocorria um processo de mutação social que perpassou os séculos XVI e XVII e culminou no século XVIII, caracterizando-se pelo contraste entre os princípios religiosos e os preceitos da razão fundamentados na ciência. Galuch (2013, p. 24) afirma que "o grande baluarte da burguesia nascente foi a ciência. À medida que a atividade comercial se ampliou, as conquistas, em termos de conhecimento da natureza foram incorporadas pela nova classe à produção, incrementando-a".

A ciência, defendida pela radicalização das ideias iluministas, fortalecia o poder da burguesia emergente. Nessa perspectiva, Galuch (2013, p. 46) evidencia que

a nova ciência foi gestada pelos artesãos no interior das oficinas, não sendo estranha, portanto, aos homens que se dedicavam aos trabalhos manuais. Ela corresponde ao que hoje chamamos de ciência da produção: era o próprio sistema de produção que sugeria aos homens invenções ou descobertas, as quais os levavam a aperfeiçoar os instrumentos de trabalho para amenizar os esforços físicos e descobrir novas formas de transformar a matéria-prima em produto acabado.

Progressivamente, o regime feudalista que se legitimava nos princípios religiosos foi sendo substituído por um sistema de ordem capitalista, portanto o comércio envolto na manufatura tornava-se consolidado e forte. A expansão marítima dilatava fronteiras e expandia o mercado. Marx (1984, p. 405) afirma que “no período manufatureiro, a divisão do trabalho na sociedade desenvolveu-se muito com a ampliação do mercado mundial e com o sistema colonial que figuram entre as condições de existência gerais desse período”.

Em meio às ideias Iluministas, iniciou-se a Revolução Francesa a partir de 1789 atuando como estandarte da universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais. A revolução representou “um surpreendente consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a ‘burguesia’; suas ideias eram as do liberalismo clássico [...]” (HOBSBAWM, 1981, p. 77).

No século XVIII conceberam-se mudanças nos paradigmas econômicos, políticos e sociais. Galuch (2013) afirma que as mudanças acarretaram a necessidade de a educação concretizar-se como sistema de instrução pública como possibilidade de transmissão dos conhecimentos acumulados pela ciência. A transmissão dos conhecimentos deveria acontecer pela instrução. A crença de que o acesso aos conhecimentos científicos conduziria ao progresso da produção manufatureira culminando na produção fabril solidificava os propósitos da burguesia na detenção dos meios de produção e em consequência da propriedade privada.

No Brasil, as proposições de Marquês de Pombal para a reforma da educação pública encontravam-se em consonância com as ideias iluministas. Dentre os princípios pretendidos por Pombal estavam o avanço científico e o desenvolvimento da indústria. Todavia, o ensino não se consolidou igualmente para todos, pois grande parcela da população menos abastada recebeu a educação dos párocos ou a aprendizagem para ler, para escrever e para contar. Sobre esse período, Saviani (2013, p. 103) informa:

o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra.

O iluminismo consolidou-se primeiramente nas sociedades em que o desenvolvimento civilizatório era acentuado. Na Inglaterra, as forças produtivas estruturavam-se com o trabalho mecanizado, culminando na Revolução Industrial. Marx (1984, p. 424) avalia que é da máquina-ferramenta “que parte a revolução do

século XVIII. E a máquina-ferramenta continua a servir do ponto de partida sempre que se trata de transformar um ofício ou manufatura em exploração mecanizada”.

A datar desse momento, operaram-se grandes transformações nas relações de produção alicerçadas na apropriação da força de trabalho pelo capital. Hobsbawm (1981, p. 44) endossa que a partir do século XIX a revolução se expandiu:

Só a partir da década de 1840 é que o proletariado, rebento da revolução industrial, e o comunismo, que se achava agora ligado aos seus movimentos sociais – o espectro do Manifesto Comunista -, abriram caminho pelo continente. O próprio nome de revolução industrial reflete seu impacto relativamente tardio na Europa.

As condições supranacionais de produção influenciavam ações governamentais no Brasil como a intensificação do comércio, a projeção para a instalação das indústrias e, posteriormente, a exploração da mão de obra das mulheres e das crianças no sistema fabril.

Observa-se que por mais de 200 anos a educação no Brasil foi conduzida pelos ideais europeus e organizada pelos princípios jesuíticos de aculturação e de dominação dos povos nativos. A partir do século XIX, a educação da infância adquire uma nova configuração.

### **A MARCHA DA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX**

O marco da independência do Brasil em 1822 clamava pela composição de uma Constituição federativa que resulta em legislações para a educação pública. A organização de um sistema educacional começava a ser delineado pela burguesia com base nos preceitos de uma instrução laica.

Condorcet, um dos representantes do iluminismo, afirmava que “a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos” (CONDORCET, 2008, p.17). Contudo, considerava as discrepâncias e os entraves sociais para que a instrução pudesse se organizar de uma forma igualitária. Para ele,

é, pois, impossível submeter a uma educação rigorosamente igual homens cuja destinação é tão diferente. Se ela for estabelecida para aqueles que têm menos tempo para consagrar à instrução, a sociedade será forçada a sacrificar todas as suas vantagens que pode esperar do progresso das luzes. Se, ao contrário, se quiser fazê-la para aqueles que podem sacrificar sua juventude inteira para instruir-se, encontraríamos obstáculos insuperáveis, ou então seria preciso renunciar aos benefícios de uma instituição que abarcasse a generalidade dos cidadãos. Enfim, tanto numa quanto noutra suposição, as crianças não seriam educadas nem para si mesmas, nem para a pátria, nem para satisfazer as suas necessidades, nem para os deveres que serão obrigados a cumprir (CONDORCET, 2008, p. 43).

Para Condorcet, a instrução pública deveria ser dosada e organizada de forma progressiva, considerando as classes sociais e condizendo às aspirações econômicas; caso contrário, ela poderia ser danosa ao sistema capitalista em evidência.

Guiando-se pela racionalidade do iluminismo, no ano de 1827, aprovou-se a primeira lei da educação brasileira que instituiu as Escolas de Primeiras Letras que abarcavam conteúdos de leitura, de escrita, de aritmética, de geometria, de gramática e de princípios da moral cristão. Ademais, a organização de um sistema nacional de instrução não se efetivou, pois o Ato Adicional à Constituição incumbiu às províncias a tarefa de implementar as escolas primárias e secundárias. A falta de professores com formação, as infraestruturas inadequadas e as dificuldades de fiscalização exigiam repensar a educação.

Acontece que em 1854 se estabelece a Reforma Couto Ferraz, sendo uma das suas principais características a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau (7 a 14 anos de idade). Futuramente, em abril de 1879, foi lançado o Decreto 7.247 que instituiu a reforma denominada Leôncio de Carvalho acedendo um caráter particular voltada à assistência higienista. A obrigatoriedade do ensino primário permanece e há a projeção do atendimento às crianças de 3 a 7 anos com a criação dos Jardins de Infância, idealizados por Friedrich Froebel, utilizando-se do método intuitivo. Saviani alerta que

a pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década (SAVIANI, 2013, p. 140).

No Brasil, inicialmente, a pedagogia Froebeliana orientou as instituições que ofereciam atendimento às crianças abastadas. As crianças das classes menos favorecidas eram atendidas em instituições assistenciais e filantrópicas revestidas de um caráter protecionista.

Os Jardins de Infância deixaram um legado sobre o desenvolvimento humano que nortearam o movimento da Escola Nova, sendo que ambas as propostas eram condizentes com o ajustamento da educação infantil aos ditames capitalistas. Sobre esse aspecto, Arce (2012, p. 20) assevera que “a educação infantil é um nível educacional que cresceu sob a égide da alienação da sociedade burguesa, nascendo com a proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista”.

Paulatinamente, o capitalismo estruturava-se pelo sistema fabril. Marx (1984) pondera que a maquinaria permitiu o emprego de indivíduos sem força física e com membros flexíveis e alega que “a primeira preocupação do capitalista ao empregar a

maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e crianças [...] sem distinção de sexo ou idade, sob o domínio direto do capital”.

As ideias de Marx trazem à tona a reflexão sobre os desígnios das crianças para a acumulação do capital ao significar mão de obra destra e de baixo custo. Nosella (2002, p. 87-88) faz a seguinte afirmação:

aprende-se aí que nas sociedades pré-industriais a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão, com nome próprio e identidade individual de cidadão. A criança, naquelas sociedades, não representava ainda uma subjetividade social. Só quando ela se tornou força de trabalho interessante para o capital começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família.

Posteriormente à aprovação da Lei Áurea em 1888, foi aprovada a primeira legislação brasileira de proteção à criança, o Decreto nº1.313 de janeiro de 1891, o qual determinava idade mínima de 12 anos para o trabalho fabril, exceto nas indústrias têxteis que com 8 anos a criança já era considerada aprendiz, porém o decreto jamais foi regulamentado. Após esse Decreto, outras legislações de amparo à criança foram instituídas.

Outrossim, a libertação dos escravos foi economicamente importante, pois para a indústria progredir era necessário existir população assalariada, porém sua emancipação dependeria da instrução educacional objetivando formar mão de obra sob a égide do capital. Todavia, a proposta de um sistema educacional não se concretizou por escassez de financiamento.

A indústria se fortaleceu a partir do século XX, mais precisamente a partir da década de 1920. Saviani (2013, p.190) destaca que “a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorporou de forma inconsciente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalho aos ditames da fábrica”.

Nessa conjuntura, inaugurou-se a valorização do trabalhador especializado coerente com os modelos tayloristas e fordistas. Ford (1967, p. 80) define ser “[...] necessário estabelecer-se uma rotina que transforme o trabalho numa repetição de movimentos”. Nessa perspectiva, o trabalhador realizando ações mecânicas que representam uma pequena parte da composição do todo, não se reconhece em sua produção, tornando a mercadoria algo alienado a ele.

Acrescendo às ideias de Ford, Taylor alega que o importante na produção é o saber fazer, ou seja, a acumulação do saber prático, transmitido de forma oral de geração para geração (CORIAT, 1985). Dessa maneira, a apropriação das objetivções humanas e da cultura elaborada perdem o valor, sendo o trabalhador expropriado do



conhecimento sobre o processo de produção. Assim, o trabalhador torna-se submisso ao capital.

Saviani (2013) assinala que na esfera educacional organizavam-se dois movimentos distintos ideologicamente, um de ordem renovador e burguês e outro de ordem religioso e católico. Nesse contexto, na década de 1930 foi criado o Ministério da Educação comandado por Francisco Campos, um dos membros do movimento escolanovista. No ano de 1931, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e em 1937 instituído o Estado Novo em parceria com Lourenço Filho e Fernando Azevedo.

As concepções da Escola Nova foram divulgadas por Lourenço Filho e incorporadas em colégios particulares situados no Brasil, porém Saviani (2013, p. 204) adverte que “[...] a particularidade do Brasil foi exatamente o fato de que o movimento da Escola Nova, como se explicou no ‘Manifesto’, teve em mira principalmente a reconstrução educacional dos sistemas públicos”.

O Manifesto almejava o rompimento com a educação tradicional vista como enciclopédica e pressupõe proposições que adquirem um viés biológico considerando que cada indivíduo possui um desenvolvimento singular e necessidades próprias. Advogando pela escola pública desde a educação infantil, o Escolanovismo atua a favor das aspirações industriais burguesas. Saviani (2013, p. 252) conclui que “dois aspectos marcaram, portanto, a estrutura do texto do ‘Manifesto: é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional”.

Historicamente, a Igreja Católica apresentou momentos de embate e de conciliação com as ideias escolanovista. A partir de 1942, porém, o ideário da Escola Nova teve ampla predominância nas produções científicas e documentais do país até a década de 1960, quando condições contextuais reforçavam a crítica sobre o fracasso do ensino escolar escolanovista.

O Golpe militar ocorrido no ano de 1964 consolidou a parceria com empresas norte-americanas. Saviani assim se refere a esse momento:

difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 369).

Quanto ao controle do comportamento, as obras de Burrhus Frederic Skinner elucidam que “uma vez arranjado o tipo particular de consequência chamado reforçador, as técnicas nos permitem modelar o comportamento de um indivíduo quase à vontade” (SKINNER, 1972, p. 10). As análises comportamentais de Skinner, somadas à gerência

científica de produção taylorista, influenciaram a educação tecnicista, ao estabelecer o ideal de um trabalhador polivalente detentor de habilidades de colaboração, mas ao mesmo tempo competitivo e focado na produtividade. Em decorrência, a educação escolar propôs-se a formar indivíduos polivalentes, flexibilizou os conteúdos clássicos em conhecimentos gerais ou meramente técnicos. “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano” (SAVIANI, 2013, p.429).

A teoria do capital humano, elaborada por Theodore W. Schultz, desencadeou diretrizes para as políticas públicas a partir da década de 1990. A teoria explana a importância da relação entre a produtividade e a força motriz humana na produção, contudo para a efetivação da proposta, a educação atua na qualificação dos trabalhadores para o mercado, com o intuito que oportunizem amplitude nas taxas de lucros do capital.

A Educação da infância é afetada pela teoria do capital humano quando alicerçada no modelo Early Childhood Care and Development (Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância). Organismos multilaterais como o Banco Mundial preconizam esse padrão de atuação como evidenciado no documento *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).

A partir da década de 1990, corroborando com o referido modelo de desenvolvimento, definem-se reformas sociais tendo como figurantes os organismos multilaterais designados a formar crianças que se tornem adultos produtivos, ou seja, um “capital humano” promissor para garantir o lucro e a coesão do sistema capitalista de produção. Sobremaneira, na mesma década, os organismos internacionais iniciam intervenções no campo pedagógico dos países em desenvolvimento, utilizando-se da elaboração de diretrizes e de relatórios, além de assessoria técnicas e eventos.

No ano de 1996 é lançado o relatório coordenado por Jacques Delors intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. O documento organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI teve como subsidiários a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial.

O relatório abarca orientações sobre a formação humana objetivando o desenvolvimento das capacidades para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Observa-se que as ideias apresentadas coadunam-se com a teoria do capital humano e com os preceitos da Escola Nova quanto à importância do “aprender a aprender”. Frigotto (2003, p. 107) analisa que “passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura cívico-militar para a ditadura da ideologia do mercado”.

As políticas educacionais, validando a ideologia em voga, fundamentam-se pelo emblema do “aprender a aprender” referenciado pelo ideário escolanovista e difundido nos documentos oficiais. Neste estudo atendo-se à análise da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

### **MEIA VOLTA, VOLVEI: AS PROPOSIÇÕES DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Lançar o olhar para os percursos históricos das políticas educacionais para a infância no Brasil traz à tona os escopos dos intentos econômicos de cada época. Descortinar as distinções sociais manifestas no campo educacional constitui compreender os desatinos presentes na atualidade que as acentuam.

A Educação contemporânea encontra-se alienada às recomendações dos organismos multilaterais que definem, implantam prescrições e influenciam documentos de ordem nacional. Destarte, analisaremos as propositivas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foi elaborada com o intuito de garantir um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes e de nortear a elaboração dos referenciais curriculares estaduais e a readequação dos currículos municipais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo.

Na primeira etapa da educação básica, a BNCC define dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira. Os eixos devem assegurar os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As aprendizagens estão atreladas a cinco Campos de Experiências nos quais estão organizados por faixa etária os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC eludida que os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento devem assegurar na educação infantil

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

Considerando-se as definições, constatam-se indícios de que as aprendizagens ocorram mediante o protagonismo da criança na busca por significados. Arce (2012, p. 74) argumenta sobre esse aspecto enfatizando que o papel da educação infantil é

repensar as concepções e práticas pedagógicas, dedicar mais atenção ao papel do professor na seleção dos conteúdos curriculares e na organização do trabalho pedagógico. [...] dizem respeito ao trabalho com os saberes elaborados, sistematizados, aqueles para cuja apropriação é imprescindível a mediação pedagógica (intencional, sistemática, regular, metódica); ou seja, um trabalho que requer a intervenção consciente da docência, com seus saberes específico.

Observando as considerações de Arce, nota-se na BNCC a influência dos preceitos da Escola Nova quanto ao método do “aprender a aprender”. 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.

A BNCC não utiliza a denominação “aprender a aprender”, porém as definições demarcam uma concepção que, por vezes, encontra-se velada. Saviani (2013, p. 433) baliza que “os ajustes, a metamorfose, a resignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação neoescolanovismo [...]”.

Ademais, o documento se posiciona enfatizando a importância da construção dos conhecimentos, contudo, orienta que a sistematização e a intencionalidade pedagógica conduzam as práticas educativas, conforme exposto a seguir:

essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

Analisando-se os descritores textuais da BNCC percebe-se que não consta a palavra ensino. Dessa forma, como pode haver a intencionalidade e a sistematização dos conteúdos? A transmissão e a apropriação dos conhecimentos historicamente

acumulados pela humanidade estão vinculadas impreterivelmente à atividade de ensino, conforme explana Arce (2012, p. 61),

a educação escolar vem a ser a manifestação da educação no sentido amplo, consiste em uma esfera especial da atividade humana e tem por campo principal o *ensino*. [...] acima de tudo a escola deve ser pensada como espaço de cultura, isto é, espaço capaz de propiciar a apropriação crítica e criativa das múltiplas manifestações culturais [...].

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.

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. Saviani alerta que

O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é o ensinar e nem mesmo o aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos (SAVIANI, 2013, p. 431).

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação da ciranda das políticas educacionais para a infância propiciou observar os europeus entrando na roda movidos por seus ideais mercantilistas, os descompassos das reformas educacionais que incluíam no círculo do capital os abastados e excluíam os menos favorecidos, bem como a educação pela técnica na marcha dos governos militares.

Ao ritmo das concepções pedagógicas que nortearam a educação para a primeira infância, o escolanovismo em compasso com as aspirações capitalistas, perpetuou-se como uma cadência cirandeira. Os versos, quase nunca coesos com ao compasso da roda brasileira, buscavam um marca-passo com os organismos internacionais e a partir de então compunha-se a alta-roda das políticas para a infância.

A educação infantil marcada por movimentos rodopiantes almeja o garantir o direito que todas as crianças participarem dignamente da ciranda brasileira para que um dia possam assumir sua condução. Valendo-se das palavras de Chico Buarque, sinalizadas nos primeiros versos da introdução deste artigo, compartilho do mesmo desejo do compositor: “a gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que chega a roda viva, e carrega o destino prá lá”.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra e JACOMELI, Mara Regina Martins. Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico em sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2º ed. RJ: Guanabara, 1986.
- BITTAR, Marisa; JÚNIOR, Amarílio Ferreira. **Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 81, n. 199, 2007. Recuperado em 16 de julho de 2019 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/960>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.
- CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et alii (orgs). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985.
- CROCHIK, José Leon. Computador no Ensino e a limitação da consciência. Casa do Psicólogo, 1998.
- FORD, Henry. O horror à máquina. In: FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & sociedade, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em 27 de julho de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>
- GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 20013.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Editora Paz e Terra, 1981.

MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política**. 10. Ed. Livro 1, Vol. I, 1984.

MUNDIAL, BANCO. **Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas**. Washington: Banco Mundial, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança**. Revista Contexto & Educação, v. 17, n. 68, p. 81-125, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2013.

SKINNER, B. F. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

---

Recebido em 12/09/2019

Aprovado em 01/12/2019

