

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Amanda Moreira Arruda

Niterói – RJ

2017

Amanda Moreira Arruda

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação,
da Universidade Federal Fluminense (UFF), como
parte obrigatória para conclusão do curso de
Pedagogia.

Orientadora:

Zuleide Simas da Silveira

Niterói – RJ

2017

AMANDA MOREIRA ARRUDA

A teoria do capital humano na educação infantil

Monografia apresentada à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura no Curso de Graduação em Pedagogia.

Aprovada em XX de mês de ano.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Zuleide Simas da Silveira - UFF

Prof. Dr. (Prof.^a. Dr.^a.) - Afiliação conforme modelo acima

Niterói

2017

Agradecimentos

Sou muito grata a Deus e a minha família por todo o seu amor e compreensão. Agradeço em especial a minha mãe Darci por ter me ajudado e me dado todo o apoio necessário para que eu pudesse estar cursando essa faculdade.

À minha avó Ariza por estar presente em toda a minha trajetória escolar e ser o meu pilar de sustentação nesses tempos de crise.

Ao meu noivo Rodrigo por me suportar em todos os momentos, por acreditar na minha capacidade e entender o motivo de eu ter que me afastar.

Sou incrivelmente grata aos professores da Faculdade de Educação da UFF por compartilharem tantos conhecimentos e por me ensinarem a ser mais reflexiva e ter uma visão mais crítica e humanizada.

Agradeço à minha orientadora professora Doutora Zuleide Simas da Silveira pela enorme paciência, dedicação, apoio e confiança.

A todos, muito obrigada!

*(...) transformar a experiência educativa em
puro treinamento humano é mesquinhar o que há
de fundamentalmente humano no exercício
educativo: o seu caráter formador.*

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho em questão tem como objetivo analisar a presença da teoria do capital humano na Educação Infantil, a associação das normas que a regulamentam com as orientações dos organismos supranacionais, em especial a OCDE e como estas sugestões e a própria teoria interferem/influenciam nas propostas educacionais brasileiras. Para tanto nos baseamos nos seguintes referenciais teóricos como Engels, Frigotto, Freitas, Mudado, Vigotski, dentre outros. O Estruturamos em três capítulos da seguinte maneira: o primeiro aborda a formação do homem no e pelo trabalho, o segundo os organismos supranacionais e a teoria do capital humano, o terceiro a educação infantil nos dias de hoje. Com o objetivo de conhecer mais sobre a mudança na concepção de Infância e seu desenvolvimento, a teoria do capital humano e a sua influência nas escolas, os Organismos Supranacionais e sua visão de mundo acerca da infância, em especial a OCDE, e como as leis brasileiras vem abordando esta temática. O trabalho propõe mostrar como a teoria do capital humano está transpassando a educação como um todo, em especial a Educação Infantil; com enfoque nas políticas educacionais para esta etapa, que estão cada vez mais alinhadas as demandas dos organismos supranacionais e a teoria do capital humano.

Palavras-chave: Teoria do Capital Humano, Educação Infantil, Organismos Supranacionais, OCDE.

ABSTRACT

The work in question aims to analyze the presence of human capital theory in early childhood education, the Association of the rules that govern the guidelines of supranational bodies, in particular the OECD and as these suggestions and the very theory interfere/ influence on Brazilian educational proposals. To achieve this we rely on the following theoretical references as Engels, Frigotto, Freitas, Changed, Vigotski, among others. The Structured in three chapters, as follows: the first deals with the formation of the man and the work, the second, the supranational bodies and human capital theory, the third, the early childhood education these days. In order to learn more about the change in the conception of childhood and your development, human capital and your influence in the schools, the Supranational Bodies and your worldview about childhood, especially the OECD, and as Brazilian law comes addressing this theme. The paper proposes to show how the theory of human capital is crossing education as a whole, in particular the early childhood education; with focus on educational policies for this step, which are increasingly aligned with the demands of supranational bodies and human capital theory.

Keywords: Human Capital theory, early childhood education, Supranational Bodies, OECD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I- O DESENVOLVIMENTO DO HOMEM E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	11
1.1. A formação do homem no e pelo trabalho	11
1.2. As contribuições de Vigotski	13
1.3. A concepção de infância	17
II- OS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	20
2.1. Os Organismos Supranacionais	20
2.1.1. As funções dos organismos supranacionais	21
2.1.2. A defesa da formação do capital humano pelos organismos supranacionais.....	29
2.2. A Diferença entre Formação Humana e Formação do Capital Humano .	31
III- EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
3.1. A concepção de Educação Infantil.....	36
3.2. A Educação Infantil na legislação.....	39
3.3. OCDE: A formação do capital humano na Educação Infantil	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende elucidar questões referentes à Educação Infantil, buscando demonstrar e entender os mecanismos utilizados para implementar e fortalecer ainda mais o uso da teoria do capital humano dentro das escolas e em especial na Educação Infantil.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu durante a participação nas rodas de conversas realizadas ao longo da ocupação do prédio da Faculdade de Educação da UFF, e a partir da minha experiência nas aulas optativas e obrigatórias em Educação Infantil e no grupo de pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento, que tem a finalidade de estudar sobre a especificidade do capitalismo dependente na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular.

Com o objetivo de compreender as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições de Educação Infantil, no sentido de transformá-las em um preparatório para o Ensino fundamental, buscaremos compreender como a teoria do capital humano está se infiltrando nesta etapa educacional.

Com esta hipótese de mudança que vem ocorrendo sorrateiramente na Educação Infantil, tentaremos ilustrar pontos que demonstrem a participação dos organismos Supranacionais em remodelar a Educação Infantil, usando como principal meio de persuasão a teoria do capital humano, afim de que a convivência e alegria cedam espaço para a produção de conhecimento mecanizada e voltada para o capital.

Perceber que isto é comum em nossas escolas e que vem acontecendo cada vez mais cedo com nossas crianças, foi o motivo que me impulsionou esta pesquisa; conceber que um lugar que deveria ser lúdico e acolhedor, vem se tornando um ambiente opressor e preparatório para a escola me fez querer investigar como essa corrente vem se instalando nos locais de Educação Infantil e como as leis brasileiras que estão em debate e as vigentes abordam esta temática.

Sendo assim pretendo discorrer sobre a historicidade do conceito de infância no decorrer dos anos, principalmente para os Organismos Supranacionais como a OCDE. E para isto percorri a história da transformação do macaco em homem, a mudança na concepção de Infância e seu desenvolvimento, a teoria do capital humano e a sua influência nas escolas, os Organismos Supranacionais e sua visão de mundo acerca da infância, em especial a OCDE e como as leis brasileiras vem abordando esta temática, para dessa

maneira poder ter mais clareza de como a teoria do capital humano está sendo difundida no ambiente educacional da Educação Infantil e como as leis brasileiras que até o momento garantiam a especificidade desta estão sendo modificadas.

I- O DESENVOLVIMENTO DO HOMEM E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

1.1. A formação do homem no e pelo trabalho

Ocorreram diversas transformações em nosso mundo e pode-se interpretar a transformação do macaco em homem, com a maior delas. O presente capítulo pretende elucidar como essa transformação ocorreu, usando como base a teoria de Darwin.

Começaremos a monografia, falando de como Engels (1876) descreve uma suposição do motivo dessa transformação ter ocorrido; para o autor o trabalho é o real motivo desta mudança na cadeia evolutiva e esse também é o combustível que até hoje movimenta a raça humana.

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1876, p.1)

Antes de entrar no conceito acadêmico, resolvi buscar definições do que seria trabalho em dicionários, sendo assim, optei por buscas *online*, encontrando que a definição de trabalho no dicionário informal é dividida em partes e a primeira explica que trabalho é a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. Na sequência afirma que é a atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. Trabalho também é o exercício dessa atividade como ocupação, ofício, profissão, etc. Em quarto lugar, Trabalho seria remunerado ou assalariado; serviço. E por último, seria o local onde se exerce essa atividade. Podemos observar que hoje em dia a palavra trabalho tem diversos significados, mas como exposto acima, o trabalho é fundamental para a vida humana e é por meio dele que acontecem/aconteceram diversas mudanças de pensamento e de atitudes que formam os costumes da sociedade como um todo.

Voltando as transformações, podemos expor que estas que ocorreram foram de fundamental importância para que a espécie humana se desenvolvesse e ser capaz de fazer tudo o que realiza hoje; o desenvolvimento de certas habilidades se deu devido ao fato de terem sido exigidas para a perpetuação da espécie e sua sobrevivência. E o desenvolvimento de habilidades como o trabalho e a linguagem é o que nos diferencia dos outros animais que somos descendentes ou compartilhamos o planeta terra. Nas palavras de Engels:

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. (ENGELS, 1876, p.3)

Fazendo um paralelo entre a citação anterior e os estudos comparativos da ontogenia precoce entre os humanos e os outros animais é possível perceber que o tempo de desenvolvimento dos órgãos preceptores superiores (visão e audição) e o desenvolvimento das ações motoras humanas é distinto do dos animais, com isso verificou-se que a relação entre as ações motoras, que servem de base ao desenvolvimento futuro, é mediada desde o princípio de sua existência pelo contexto e pela forma como estão dispostos dentro de condições concretas. (MUDADO, 2008)

Com base nessa afirmação pode se concluir que o desenvolvimento da criança se dá por meio da interação com o meio e com os outros através de uma ação colaborativa. Assim também foi a transformação do macaco em homem, que se deu devido ao convívio em grupo e com o ambiente, que cada vez mais o desafiava e fazia com que desenvolvesse uma nova habilidade que o ajudasse a sobreviver. De semelhante modo com os bebês, todo o seu desenvolvimento gira em torno de sua sobrevivência e das condições que o cercam, suas capacidades só progredem porque existe uma necessidade e auxílio para tal.

Identificamos este tipo de comportamento mais especificamente nos mamíferos, que segundo Tunes:

[...] são os únicos animais que necessitam de toque, de carícias e de contato físico com outros indivíduos. [...] todos os mamíferos são sociais, ou seja, vivem e executam as atividades em grupos. Essas características dos mamíferos que evoluíram conjuntamente, umas em consequência de limitações impostas pelas outras, levam-nos a concluir

que existe, nesses animais, uma predisposição inata para o contato social. (TUNES; 2001, p. P.78-79)

Sendo assim, depreende-se que a necessidade é o que nos locomove. Todavia, se não existisse o trabalho nunca saberíamos disso, pois o trabalho, a habilidade de pensar e modificar a natureza para que lhe sirva é uma capacidade única e exclusivamente da espécie humana. Dessa maneira, pode-se dizer que é por meio da necessidade, do trabalho, do contato e ação colaborativa com o meio e com os outros que evoluímos.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. (ENGELS, 1876, p. 5)

Isto também se deu em decorrência da plasticidade como explicita Tunes:

A plasticidade evoluiu por meio da seleção natural nos vertebrados superiores; todavia o homo sapiens sapiens, uma vez que pode alterar o meio em que vive, a partir de sua plasticidade, inaugura uma nova forma de evolução, qualitativamente distinta, da qual é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Ainda que sem alterar a sua conformação biológica, a inauguração pelo homo sapiens do plano de mudanças histórico-social, com a descoberta de que poderia regular a natureza, regular o outro e a si mesmo, criar cultura, enfim, acarretou profundas transformações em seu psiquismo. (TUNES, 2001, p.80)

A partir disso pode-se compreender que as crianças\filhotes aprendem através da cooperação, atividade colaborativa realizada com o coletivo e com o meio. Além disso, conforme foi exposto, esta característica é inerente ao homem e aos mamíferos como um todo, mas somente o homem tem a habilidade de modificar a natureza conforme lhe convém, e isso foi fundamental para a sua sobrevivência e evolução.

1.2. As contribuições de Vigotski

Sendo assim a compreensão de como se dá o desenvolvimento da criança é essencial para esta pesquisa, visto que a mesma aborda uma área específica do desenvolvimento infantil. E, para melhor entender como acontece o desenvolvimento das

crianças buscaremos compreender melhor alguns conceitos de um dos principais escritores e pesquisadores do assunto no mundo, Lev Vigotski.¹

Conforme exposto previamente os mamíferos possuem uma disposição biológica para o contato social com os outros membros da espécie, mas diferentemente dos bebês humanos, os filhotes dos animais superiores desde pequenos envolvem-se em brincadeiras entre si e com objetos a sua disposição sem a necessidade de que a mãe os apresente. Os bebês humanos, por sua vez, precisam realizar ações colaborativas com um adulto ou com um par para que desenvolvam habilidades como falar, brincar, se alimentar, dentre outras.

Estudos comparativos entre a brincadeira dos filhotes de animais superiores e de bebês humanos mostram duas diferenças fundamentais que não podem ser ignoradas no entendimento do desenvolvimento humano nesse período. Em primeiro lugar, o bebê humano é o mais geneticamente "desprogramado" para a vida autônoma entre todos os filhotes do reino animal. São os adultos que sustentam a vida nesse período e são eles que devem garantir à criança condições para aquisição de habilidades e aptidões necessárias à vida. (MUDADO, 2008, p. 19)

Com relação ao fato de o bebê humano ser geneticamente "desprogramado", isto diz respeito a sua dependência o que nos mostra a necessidade da presença do outro, por ser um ser social, configurando assim culturalmente a forma de tratar\cuidar de sua prole, como expõe Tunes a seguir:

No curso de sua vida na Terra, o Homo sapiens sapiens desenvolveu formas de se estabelecer como mediador das relações de sua prole com o mundo que o cerca. Esta particularidade parece-nos um dos primeiros pontos importantes de rompimento da criança com o mundo natural, desencadeando-se, já no seu nascimento, os processos de desenvolvimento de novas formas de comportamento, as formas culturais. (TUNES, 2001, p.85)

Dadas a essas práticas culturais de cuidado com a prole, os bebês humanos necessitam de um "fazer junto" para que aprendam, se desenvolvam e se relacionem com

¹ O sobrenome de Vigotski se escreve com três tipos de i. Sendo assim alguns tradutores, tentaram conservar a diferença existente nos tipos de i russos, utilizando o y e o i para representa-las (Vygotski), mas no português temos um único som para y e i, então por mais que tente se manter a diferença entre os tipos de i a pronuncia em português é a mesma. (PRESTES, 2010)

o mundo e com o meio, apresentando assim a particularidade que diferencia o tratamento que os outros mamíferos dão aos seus filhotes.

Assim sendo, como diz Vigotski é preciso compreender o homem “[...] não apenas como animal, porém, ainda mais, como não animal” (VIGOTSKI, 1997, p. 322, apud TUNES, 2001), como um ser criador de cultura, onde o seu desenvolvimento só pode ser entendido quando observado os contextos e particularidades culturais e sociais do ambiente em que vive. Logo é preciso saber que:

O desenvolvimento humano não pode ser entendido de forma isolada, desconsiderando as condições concretas de existência e as relações históricas de uma época. Longe das teleologias biológicas, o desenvolvimento, na visão histórico-cultural, se processa em ciclos completos que se reconstroem em diferentes momentos da vida, de modo que a passagem de um ciclo a outro é, antes, mais revolucionária que acomodativa. (MUDADO, 2008, p.19)

Constata-se assim que o desenvolvimento humano decorre de experiências que na visão histórico-cultural só podem ocorrer devido à concepção de cultura da sociedade em que vive e de sua integração com os seus pares e com a natureza. Essa interação/colaboração é o fundamental para que se dê a aprendizagem e as diferentes possibilidades de desenvolvimento.

É a partir do convívio com o outro que nos possibilitamos a aprender a falar e ler o idioma da comunidade na qual vivemos, a controlar nossas vontades, a conhecer os objetos e para que são utilizados, a criar, fantasiar, modificar costumes e desenvolver outras habilidades.

Como nos explica Prestes a visão de Vigotski acerca disso nesse fragmento: “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168). Sendo assim, o principal ponto para que ocorra as possibilidades de desenvolvimento é através de uma atividade colaborativa com o meio e com o outro; logo para que uma criança aprenda a falar é preciso que outra pessoa fale com ela, pois ela tendo o aparelho fonológico em ótimo estado ela tem a possibilidade de falar, mas é claro que para tal ela necessita que falem com ela, só assim ela aprenderá a falar a língua da comunidade onde vive. Portanto não temos só um modo

de desenvolvimento, mas sim diversas possibilidades que só acontecem devido a uma ação colaborativa.

Com base nos estudos de Vigotski fora descoberto que não existe só um caminho para o desenvolvimento das potencialidades e também por meio desse constatou-se o real motivo das brincadeiras e sua importância para que as transformações internas ocorram de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada um.

Como já fora discutido tanto os filhotes de animais superiores quanto os bebês humanos brincam, e compreender o porquê deste comportamento e a sua importância para o desenvolvimento é fundamental para que possamos analisar a Educação Infantil. Sendo assim a brincadeira é de extrema importância e ocorre não pelo puro e simples prazer da criança. Como explica Vigotski:

[...] parece-me que a brincadeira não é um tipo de atividade predominante na idade pré-escolar. Somente nas teorias que analisam a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, pode surgir a ideia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira. (VIGOTSKI, 2008 p. 34)

Tendo em mente o real motivo das crianças brincarem, como exposto acima devemos lembrar que este tópico foi bastante mitificado e que sofre mudanças o tempo todo, devido à modificação no tratamento com as crianças e na concepção de infância.

"... muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. [...]. Se não entendermos o caráter essencial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade da brincadeira como forma de atividade". (VIGOTSKI, 2002, p. 121 apud MUDADO, 2008, p.19).

A concepção de infância não foi sempre à mesma, sofreu mudanças ao longo dos anos e isto influenciou muito no entendimento acerca da brincadeira, que nem sempre foi considerada como sendo coisa de criança, e que hoje é subestimada e desconsiderada em seu valor. Isso pode acarretar em problemas para as crianças, como nos mostra Mudado.

[...] somente quando a criança tem um conhecimento seguro do real estado das coisas e das interações autênticas de idéias, objetos e pessoas que é possível, por meio da ficção, o reforço da sensação de realidade. Considerar o mundo infantil como um "mundo de pernas-para-o-ar" não só prejudica o desenvolvimento intelectual da criança como não contribui para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração de criá-lo para si, assim, às avessas para se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. (VIGOTSKI, 2001, p. 328 apud MUDADO 2008 p. 21)

Ao entendermos a importância da brincadeira para as crianças e considerando-as não como algo simplesmente prazeroso, mas algo onde ocorre “as maiores aquisições da criança [...], aquisições que, no futuro, torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” Visto que instrui a criança a se comportar em diversas situações, se frustrar e a desenvolver suas potencialidades. (MUDADO, 2008, p.21)

Percebemos o quanto a modificação no conceito de infância foi importante para tal entendimento. Deste modo assimilar como se desencadeou esta mudança de concepção na sociedade é essencial para que possamos entender como a teoria do capital humano consegue se infiltrar na Educação Infantil.

1.3. A concepção de infância

A infância nem sempre foi considerada e vivida da mesma forma que hoje, o sentimento e a concepção de infância que conhecemos sofreu modificações até ser este, difundido e conhecido pela sociedade como um todo.

Na Idade Média, por exemplo, devido ao alto índice de mortalidade infantil a criança tinha um tratamento básico, apenas para suprimir suas necessidades. A partir do momento em que se tornavam mais independentes, passavam a compartilhar as mesmas atividades dos adultos como afazeres domésticos, trabalho de aprendizes, participavam dos jogos e brincadeiras e até frequentavam tavernas e bordeis. Nesse contexto, a infância era considerada “apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1981, p.21)

Nos primeiros estágios de desenvolvimento da espécie humana, o elo entre a criança e a sociedade era direto e imediato – desde os anos mais remotos, as crianças viviam uma vida em comum com os adultos. O desenvolvimento da criança no âmbito dessa vida comum era um

processo unificado e integral. A criança constituía uma parte orgânica das forças produtivas combinadas da sociedade, e sua participação nesta era limitada apenas pelas suas capacidades físicas. (ELKONIN,1972 apud TUNES, 2001)

Somente o tratamento das crianças bem pequenas era diferenciado, incluindo as brincadeiras, que tinham suas especificidades, mas certamente não foi sempre assim; o estilo de vida e as práticas exercidas pelos adultos também eram seguidos pelas crianças, as brincadeiras, o teatro e as brigas de galo eram atividades compartilhadas, não havia uma “censura” negando a participação das crianças. Todavia com a mudança no comportamento da corte as brincadeiras e os jogos foram se transformando, sendo abandonados e se modificando para dessa maneira ficarem moldados aos costumes da sociedade.

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. [...] É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe. (ARIÉS, 1978, p. 124 apud TUNES 2001)

Portanto, o sentimento de infância é uma construção sociocultural que com o passar do tempo sofreu modificações; como vimos no período medieval tal sentimento não existia como o conhecemos hoje, antigamente a criança era considerada uma miniatura do adulto. Assim sendo, o tratamento, as brincadeiras e as roupas eram os mesmos que os adultos, apenas adaptado para o seu tamanho.

A partir do século XVI começou a surgir algo parecido com o sentimento de infância que temos hoje; um sentimento que Ariès denominou como *paparicação*, “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariès, 1981, p.157). Como consequência disso, um novo sentimento surgiu: a *irritação* ou *moralização*, nos quais “algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças” (IDEM. IBIDEM, p. 159), sendo considerado por Ariès um sentimento negativo em relação a

infância o oposto da *paparição*. Esse conflito de sentimentos em relação a criança foi o que levou a formulação de uma consciência coletiva acerca da infância; e foi o sentimento de *irritação* ou *moralização* que “[...] inspirou toda a educação até o século XX tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo” (IDEM. IBIDEM, p. 162). Ariès ainda completa que “[...] o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (IDEM. IBIDEM, p. 162).

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela "paparição" - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis. Ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. (IDEM. IBIDEM, p. 163-164)

Com isto constituiu-se uma nova forma de tratar a crianças. “É, assim, na separação conceitual e física de um ser pequeno (criança) de um ser maior (adulto) que, também, começa a esboçar-se a ideia que hoje temos de jogos e brincadeiras tipicamente infantis” (TUNES, 2001, p. 82).

Com base na evolução do conceito de infância, pretendo a seguir discorrer sobre o seu entendimento para os Organismos Supranacionais, visto que atualmente eles seriam os “eclesiásticos e homens da lei” citados por Ariès que inspiram modificações quanto ao tratamento e ensino, que afirmam defender os direitos das crianças em todas as nações.

II- OS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

2.1. Os Organismos Supranacionais

No capítulo anterior comparei os organismos supranacionais aos “eclesiásticos e homens da lei” citados por Ariès em sua descrição sobre os sentimentos de infância em seu livro *História Social da Infância e da Família*, pois esses organismos são instituições ou grupos que exercem exatamente o que os citados por Ariès exerciam.

Segundo Silveira (2012;2016a), trata-se de organismos importantes na definição dos rumos da educação em níveis internacional, regional e nacional, tanto no que diz respeito à aplicação de instrumentos de avaliação, à reformulação curricular e, portanto, na formação do capital humano. Assim, os organismos supranacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são elementos de um

poder privado reúne ministros e secretários de Estado, empresários, engenheiros, executivos, analistas e cientistas. Intelectuais estes que atuam em espaços decisórios que relativizam a soberania do Estado-Nação no que diz respeito às trocas internacionais, às barreiras alfandegárias, à livre concorrência, à concentração de capital, bem como à regionalização e integração da educação (SILVEIRA, 2012, p. 3; 2016a, p. 904).

Antigamente quem sugeria como deveriam ser tratadas as crianças e qual seria a melhor forma de educa-las eram os homens da lei e eclesiásticos, hoje quem tenta assumir este posto são os organismos supranacionais que, por meio de especialistas e estudos que corroboram com sua visão de mundo, fornecem orientações e assessoria técnica, financeira, política e metodológica aos diferentes países (desenvolvidos ou em

desenvolvimento), segundo os interesses do bloco dominante no poder político e econômico, nos assuntos relativos à educação, ciência, tecnologia e cultura, às questões trabalhistas, à economia, à reorganização do aparelho de Estado, investimentos, direitos, meio ambiente, dentre outros.

Esses organismos supranacionais, considerados autoridades em diferentes assuntos, conseguem submeter grande parte de suas concepções e interesses empresariais aos diferentes países, visto que levantam bandeiras que são do interesse da classe trabalhadora.

Considerando que a ideologia desenvolvimentista conjuga *desenvolvimento, paz e segurança* (CARDOSO, 1978), na perspectiva holística dos organismos supranacionais, o crescimento econômico, sob as bandeiras da “inclusão social”, do “combate à pobreza”, da “democratização da educação” e do “combate às desigualdades na educação”, busca afirmar o capitalismo como um modo de relação social e produção insuperável, escamoteando, assim, o antagonismo entre classes (SILVEIRA, 2012, p. 3-4).

Como “um não se faz e ou se fortalece sem ou contra o outro, BM, OCDE e UNESCO remetem uns aos outros para referendar as concepções utilitárias e instrumentais da ideologia do desenvolvimento econômico capitalista e de formação do capital humano em todos os níveis de ensino (SILVEIRA, 2012, p. 4). Neste sentido, o financiamento do BM torna-se importante nas mudanças que se pretende na Educação, conforme Kátia Lima nos explica:

A atuação destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de acessórias técnicas (LIMA, 2003, p. 145).

2.1.1. As funções dos organismos supranacionais

Segundo Silveira (2011, p. 180), os organismos supranacionais cumprem papel decisivo na unificação do sistema capitalista internacional, “na medida em que participam da definição e unificação ideológica de valores fundamentais, tais como os direitos

humanos, a inclusão social, a coesão social, paz e segurança, e o direito ao desenvolvimento”. Mas, quais são as suas tarefas? É o que buscamos responder, com base em Silveira (2011 e 2012)

A UNESCO, órgão de consultoria e coordenação para assuntos financeiros, técnico-metodológicos e pedagógicos das reformas educativas, tendo como mote a *educação permanente*, toma para si a tarefa de difusora “da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz”² na suposta linha de frente de criação de uma nova ordem internacional.

Suas propostas respeitantes aos diferentes níveis e modalidades de educação abarcam a estrutura dos diversos sistemas educativos, bem como as articulações entre formação geral, educação infantil, educação básica, formação profissional e educação superior, podendo ser resumidas nos seguintes aspectos: universalização progressiva da educação básica; financiamento da educação infantil³, democratização do acesso ao ensino superior; melhoramento da qualidade e eficácia do ensino, em geral, e do pessoal docente, acompanhados de mecanismos de avaliação com ajuda externa; adaptação do ensino profissional e ensino superior ao mercado; reforma das instituições de ensino; modernização curricular.

Ainda com base em Silveira (2011 e 2012), verificamos que, o Banco Mundial, desde a sua criação na Conferência de Bretton Woods, em 1944, que assumiu o papel de prestar assistência técnica e financeira para a reconstrução da Europa Ocidental, tornando-se um dos instrumentos-chave na difusão da ideologia da modernização e do desenvolvimentismo no pós – Segunda Guerra. Inscrito no projeto de hegemonia econômica, política e cultural dos Estados Unidos, o BM, lado a lado com o FMI, tinha, até o final da década de 1960, um caráter eminentemente economicista, concedendo empréstimos ao setor de infraestrutura dos países.

Nos anos de 1970, sob a presidência de Robert Mac Namara (1968-1980), o Banco incorpora a sua racionalidade funcional-econômica aspectos sociais e culturais, assumindo, desse modo, um caráter humanitário e missionário de combate à pobreza “*con pasión y profesionalidad para obtener resultados duraderos, y ayudar a la gente a*

² Sobre o trabalho de unificação ideológica, da UNESCO, ver Martins (2017), que analisa o Programa Rede de Escolas Associadas da UNESCO (PEA-UNESCO).

³ Para maiores detalhes ver <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134388por.pdf>

ayudarse a sí misma y al medio ambiente que la rodea, suministrando recursos, entregando conocimientos, creando capacidad y forjando asociaciones en los sectores público y privado” (BANCO MUNDIAL, s/d), a tal ponto que o relatório de 1974 é apontado como marco da modificação das linhas de ação do Banco em relação aos anos de 1960⁴.

Por um lado, a gestão de McNamara dá continuidade a iniciativas e mudanças importantes promovidas por Woods; de outro, dinamiza, inova e expande as operações do Banco numa escala inédita, ampliando sua gravitação financeira, política e intelectual e consolidando-o, definitivamente, como uma agência fulcral no âmbito das políticas de desenvolvimento, em geral, (PEREIRA, 2009, p. 112) e, de financiamento das reformas educacionais promovidas nos países de capitalismo dependente, alocando um montante cada vez maior de verbas na rubrica da educação, particularmente no campo da formação profissional (LEHER, 2005).

O BM articula conceitos de viés economicista, como produtividade, qualidade empresarial, competitividade, eficiência, eficácia com outros de cunho sócio-humanitário, como equidade, inclusão social e coesão social, intervindo, de modo particular, no ajuste estrutural dos países de capitalismo dependente de acordo com o rearranjo da economia mundial e com a reconfigurada divisão internacional do trabalho.

Portanto, sua atuação/intervenção difere de país para país de acordo com a carteira e desempenho econômico de cada Estado-Nação, “assumindo um caráter de influência mais programática, mais ideológica, no caso dos países centrais da Europa, e de influência fortíssima, chegando à imposição de políticas, por meio de Programas de Ajustamento Estrutural, no caso dos países semiperiféricos e periféricos” (ANTUNES, 2005a).

Com um amplo leque de ação em temas como a política macroeconômica, reforma política de setores da microeconomia, redução da pobreza, saúde, meio ambiente, e, mais

⁴ O Banco Mundial é parte integrante do Grupo Banco Mundial, dispendo de duas instituições, quais sejam, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O Grupo Banco Mundial, portanto, incorpora, além destas duas instituições, mais outras quatro: Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (ICSID) e o Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF). A criação e incorporação desses setores, todos subordinados ao mesmo presidente, marcam, indelevelmente, sua forma de atuação e intervenção. Cf. (<http://www.bancomundial.org/>). Para maior entendimento da estrutura e divisão interna de trabalho do Grupo Banco Mundial e historiografia de suas atividades ver Pereira (2009).

recentemente, corrupção, as diretrizes do BM no campo educacional são: universalização da educação infantil; focalização do gasto público no primeiro segmento de ensino da educação básica; formação profissional aligeirada e instrumental; ênfase na diferenciação entre instituições e cursos no nível superior de ensino; introdução do sistema “de custo compartilhado”, particularmente no ensino superior; privatização e mercantilização da educação em todos os níveis e modalidades.

A partir do conceito de governabilidade, o Banco vem direcionando e apoiando a descentralização de governo, particularmente nas políticas e programas sociais, buscando fortalecer a integração “vertical” nas áreas de saúde, educação e políticas de proteção social nas esferas federal, estadual e municipal.

Além de financiamentos e condicionalidades no sentido de provocar maior liberalização e desregulamentação mediadas pelas parcerias público-privadas⁵, a *estratégia* do Banco, tal como as da OCDE e UNESCO, inclui um programa de estudos, conferências e assistência técnica em áreas como desenvolvimento metropolitano, desenvolvimento do mercado, crime e violência, envelhecimento, qualidade do emprego e educação.

Com Silveira (2011; 2012), compreendemos que a OCDE é organismo sucessor da OECE, criada em 1948 no contexto de aplicação do Plano Marshall, que em sua origem tinha ações limitadas ao espaço geográfico da Europa, Estados Unidos e Canadá, atualmente, a OCDE volta-se para a “cooperação e desenvolvimento econômicos” de diversos países do globo⁶, dedicada à elevação das taxas de emprego, estando seus trabalhos sobre educação estreitamente ligados à ação governamental, particularmente, nos setores da economia e emprego, com foco na formação do capital humano.

⁵ O BM vem estruturando uma rede global de PPP com a finalidade de “*An established global forum where public sector PPP practitioners exchange knowledge, innovations, and new developments*” (Banco Mundial, 2010). Disponível em: <http://wbi.worldbank.org/wbi/Data/wbi/wbicms/files/drupal-acquia/wbi/WBI%20PPP%20Brochure.pdf>

⁶ Os países membros na origem da OCDE, nos anos de 1960 são: a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, o Canadá, a Dinamarca, a Espanha, os Estados Unidos, a França, a Grécia, a Holanda, a Irlanda, a Islândia, a Itália, o Luxemburgo, a Noruega, Portugal, o Reino Unido, a Suécia, a Suíça, e a Turquia. Os restantes países tornaram-se membros posteriormente: Japão (1964), Finlândia (1969), Austrália (1971), Nova Zelândia (1973), México (1994), República Checa (1995), Hungria (1996), Polónia (1996), Coreia (1996), República Eslovaca (2000), Chile (2010), Eslovênia (2010), Israel (2010). Outros países como o Brasil, China, Indonésia, Índia, África do Sul e a Rússia vêm mantendo laços estreitos com a Organização, materializados na participação de comitês. Do bloco da UE, a Comissão das Comunidades Europeias tem participação nos trabalhos da Organização (Artigo 13º da Convenção da OCDE).

A abordagem do conceito de capital humano e da educação como fator de desenvolvimento econômico, no âmbito da OCDE, é coetânea à Teoria do Capital Humano desenvolvida por um grupo de economistas neoclássicos da Escola de Chicago, particularmente, Milton Friedman (1955), Jacob Mincer (1958), Gary Becker (1960) Theodore Schultz (1961), Edward Denison (1962), entre outros, propugnando sua aplicação na educação formal em todos os níveis de ensino.

A Teoria do Capital Humano foi difundida largamente pelos Estados Unidos, com a publicação de *The economic value of education*, de Theodore Schultz, em 1963, e de *Human Capital*, de Gary Becker, em 1964. Tornadas referências, essas publicações tiveram forte influência nas políticas educacionais dos anos 1960-70, levadas a cabo na maioria dos países da OCDE, em geral, e países da América Latina, em particular, membros da ONU.

A questão da educação como fator determinante do crescimento econômico assume estatuto de legitimação científica e econômica, dado o clima de euforia que marcava a expansão dos sistemas educativos no final dos anos 1960 e início dos 1970. Definido como um fator que reúne a saúde física e mental do indivíduo, talentos individuais inatos, habilidades e competências adquiridas pela educação formal, não-formal e, ainda, pela capacitação em serviço, o conceito de capital humano encontra boa acolhida em programas de outras agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, tornando-se central para a padronização das estratégias de modernização e desenvolvimento econômico, a partir dos anos de 1970.

Contando com a doação dos 23 países mais ricos no *Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento*, cujos maiores doadores são Estados Unidos, França, Alemanha, Grã-Bretanha e Japão, a OCDE tem, no âmbito da educação, suas atividades desenvolvidas por quatro setores. Dois deles, *Comitê de Educação* e *CERI*, atuam no mesmo domínio, cabendo ao primeiro estudar dilemas e perspectivas das políticas de expansão no que concerne ao desenvolvimento da ciência e à formação dos quadros científicos e técnicos articulados aos objetivos econômicos e sociais da Organização, marcados pelo princípio da cooperação internacional; por sua vez, ao segundo compete promover, apoiar e desenvolver atividades de pesquisa, com base em levantamento de dados e indicadores internacionais, acerca dos sistemas nacionais de ensino, no que diz respeito ao desempenho dos alunos, à educação geral, formação profissional e inserção no mercado

de trabalho, à caracterização das escolas. Tem a finalidade, em suma, de influenciar as decisões políticas internas nos países, bem como promover a comparação no plano internacional. Já o terceiro setor, o *CELE/PEB* destina-se à aplicação do programa de construção e instalação predial e aquisição de equipamento, com vistas ao uso eficaz e eficiente dos recursos materiais utilizados nas instituições de ensino; o quarto e último setor, não menos importante, o *IMHE*- Gestão Institucional do Ensino Superior reúne representantes de instituições de ensino superior e de governos tendo em vista elevar a competitividade regional com base na pesquisa e inovação realizadas no ensino superior.

Com base no desenvolvimento e análise quantitativa de indicadores internacionais comparáveis, a OCDE, junto à UNESCO, vem alavancando não apenas a padronização da educação, contribuindo, assim, na formulação da *agenda globalmente estruturada para a educação*, mas também no processo de internacionalização do conhecimento, mediada pelo mecanismo de *Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED)*⁷, concebida pela UNESCO nos anos de 1970.

Revisada e atualizada, conjuntamente, pela UNESCO, OCDE e Eurostar no ano de 1997, a ISCED97⁸ tem sido utilizada oficialmente, no Brasil, pelo INEP e pelas IES, desde o Censo 2000 para classificar instituições, cursos e programas da educação superior.

Na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular, a relação com a OCDE é bem recente se comparada à Europa, em geral, sendo, portanto, pouco visível. A fim de continuar exercendo sua hegemonia na economia mundial, a OCDE vem buscando reforçar seus laços com países não-membros, a exemplo do Brasil que, embora não seja membro pleno do organismo em todos os comitês, vem estreitando sua relação com a Organização desde o início da década de 1990. Nos governos Lula da Silva (2003-2010), esta aproximação se deu no sentido de um “engajamento ampliado” como passo prévio à “adequada adesão” do “parceiro emergente” (OCDE/ICTSD, 2007)⁹.

⁷ Em alguns documentos a tradução de *International Standart Classification for Education* é colocada como Classificação Internacional Normalizada da Educação, a exemplo do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES/GPEARI) de Portugal.

⁸ Cf. UNESCO: *Institute for Statistics*, disponível em: http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC .

⁹ Souza (2009) analisa as implicações da relação entre Estado brasileiro e OCDE na formação e trabalho docentes.

Dos 250 comitês e grupos de trabalho, o Brasil tem participação ativa em 15 deles: Conselho Diretivo do Centro de Desenvolvimento; Comitê do Aço, **Conselho Diretivo do PISA**; Fórum Global sobre Transparência e Troca de Informações para fins Fiscais; Comitê da Agricultura e órgãos subordinados; **Comitê de Política Científica e Tecnológica** e órgãos subordinados; Comitê de Estatísticas e órgãos subordinados; Comitê de Competição e órgãos subordinados; Comitê de Comércio e órgãos subordinados; Comitê de Investimento; Comitê de Governança Pública; Grupo de Trabalho sobre Corrupção em Transações Comerciais Internacionais; **Órgãos subsidiários do Comitê de Políticas para a Educação**; Grupo de *Experts ad hoc* conjunto do IEA/NEA sobre os Custos de Geração Elétrica; Comitê de Política Ambiental; **Conselho Diretor da Administração Institucional na Educação Superior**; Grupo de Trabalho sobre Previdência Privada (OCDE/CENTRO DE COOPERAÇÃO PARA NÃO MEMBROS, s/d. Negritos nossos).

Os *Estudos Econômicos*, publicados com um lapso que varia de um ano e meio a dois anos para cada um dos países membros, não tem a mesma periodicidade para os países não-membros. Os *Estudos Econômicos da OCDE: Brasil* foram publicados nos anos de 2001, 2005, 2006 e 2009, 2010, 2013, 2015, enquanto que *Perspectivas econômicas da América Latina*, vem sendo publicada, anualmente, desde 2007.

Afinada com o BM e a UNESCO, a OCDE também possui um amplo leque de ação em temas como a política macroeconômica, reforma política de setores da microeconomia, acordos sobre o comércio de aeronaves civis, concorrência aperfeiçoada, liderança na governança corporativa, fim do sigilo bancário, combate à corrupção, regras empresariais, uso eficiente de energia, meio ambiente, mapeamento da captura e armazenamento de carbono, assistência aos idosos, saúde, inclusão financeira para aumento do índice da população de classe média, sindicatos¹⁰ e educação.

Segundo a OCDE (2001, p.1), o Brasil é “um dos principais atores na era da globalização” devido à ter promovido um amplo processo de desnacionalização e desindustrialização; a estabilidade macroeconômica; fortalecido o ajuste fiscal; construído a credibilidade das metas de inflação; promovido o maior desenvolvimento

¹⁰ Inserida no processo de enfraquecimento dos sindicatos combativos a relação Comitê Sindical para a OCDE e Central Única dos Trabalhadores (CUT) têm sido, para o capital, eficaz na “disseminação de boas práticas” e, por conseguinte, na (des)organização e (des)conscientização da classe trabalhadora no Brasil.

dos mercados financeiros, mormente ao que se refere à expansão de crédito ao consumidor, financiamento habitacional e agrícola; avançado na reforma previdenciária, faltando, apenas, “dar prioridade à redução das generosas aposentadorias e pensões dos servidores públicos e privilégios”; aprimorado as políticas sociais focalizadas e, ainda, como não poderia deixar de ser, participado ativamente do processo de internacionalização da educação, particularmente, no nível superior de ensino.

Neste sentido, a relação entre OCDE e Brasil ocorre particularmente por mediação da tabela *International Standard Classification for Education (ISCED97)*¹¹, do *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹², do Programa Internacional para Avaliação das Competências de Adultos (PIAAC), do Exame Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), além dos relatórios *Education at a glance*¹³, nos quais a Diretoria de Educação da OCDE, por meio de indicadores comparáveis internacionalmente, traça o perfil do nível educacional da população matriculada nos três níveis de ensino e diferentes modalidades de educação.

As propostas e orientações da OCDE vão ao encontro daquelas preconizadas pelos BM e UNESCO: expansão de matrículas, diferenciação de instituições, diversificação da oferta, diversificação das fontes de financiamento, redefinição do papel do Estado na educação superior, prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, foco crescente na responsabilidade e nos resultados, novas formas de governança institucional, implementação de rede mundial de instituições e de docentes e discentes, realce do papel do ensino superior na pesquisa e inovação, incentivo à mobilidade de estudantes e pesquisadores, adaptação da carreira acadêmica às mudanças, reforço dos laços com o mercado, formulação de estratégias de internacionalização da educação superior (OCDE, 2008); e, mais recentemente, investimento e formação do capital humano educação infantil (2007).

¹¹ Classificação Internacional Padronizada da Educação

¹² Em português, Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Lançado no ano 2000 pela OCDE, o Pisa tem como objetivo avaliar o conhecimento de jovens na faixa etária de 15 anos de idade, em três “domínios”, quais sejam, letramento em leitura, matemática e ciências. No Brasil, o órgão responsável pela aplicação e divulgação dos resultados do instrumento de avaliação é o INEP/MEC, órgão igualmente responsável na aplicação do SAEB, ENEM, ENADE.

¹³ Em português: *Panorama educativo*.

2.1.2. A defesa da formação do capital humano pelos organismos supranacionais

Freitas (2012) colabora para o entendimento das relações estabelecidas entre os organismos supranacionais e o Estado (sociedade política e sociedade civil), evidenciando que, estas entidades promovem recomendações com base na política liberal, onde o neotecnicismo tem força e como estrutura categorias como *responsabilização*, *meritocracia e privatização* (FREITAS, 2012).

De acordo com Freitas (2012), “a meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. [...] dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um”.

Neste sentido, a teoria do capital humano se faz presente nas recomendações e exigências formuladas por esses organismos supranacionais, principalmente no campo educacional, onde as “diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não” (FREITAS, 2012, p. 383).

Com base na meritocracia, os organismos supranacionais consideram que, independente das condições de partida do “indivíduo” (origem de classe e condições socioeconômicas), todos podem chegar ao mesmo resultado sempre que se esforçarem.

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. (FRIGOTTO, 2011, p. 22)

É esta ideia que as políticas educacionais disseminam em nossa sociedade e em nossas escolas, ideário este que vem se instalando até na educação infantil. A especificidade da educação infantil vem sendo esvaziada para dar espaço a competição e ao desenvolvimento de trabalhos mecânicos, tornando-se preparatório para a escola. “Dentro deste contexto, as instituições escolares são vistas em sua maioria com a função

de preparar os homens para o mercado de trabalho e não como um processo humanizador” (MATEUS, 2017, p. 2).

Segundo Oliveira (2008, p. 163), tanto o Estado (sociedade política) quanto os organismos supranacionais, ao verem-se diante das atrocidades que o capital produz, buscam se proteger através de medidas de assistência e proteção, que são também medidas de controle, visando minimizar os efeitos do horror econômico sobre as crianças.

Nesta perspectiva, a educação assume não apenas um caráter assistencialista, mas também instrumento para desenvolver corpos como força de trabalho, pois as crianças são vistas como o “capital humano do futuro”. Trata-se, segundo autora, de uma formulação prática produtiva porque “fabrica subjetividades” (idem, idem).

Vejamos o que preconiza a OCDE no documento intitulado O capital humano: como o seu conhecimento compõe a sua vida:

De modo progressivo, os trabalhadores que detêm “conhecimento” – uma categoria que inclui todos os tipos de trabalhadores, desde aqueles dos *call-centre* aos arquitetos, e dos professores aos trabalhadores do setor financeiro – são vitais para o êxito econômico nos países desenvolvidos. A capacidade dos indivíduos e dos países em se beneficiar da economia do conhecimento emergente depende, em grande parte, do seu capital humano – sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. Disso resulta que o Governo está cada vez mais envolvido no aumento dos níveis do capital humano. Uma das mais importantes maneiras pelas quais o Governo pode fazer isto é através da educação e da formação, que hoje são vistos como fatores dos mais importantes, na contribuição para o crescimento econômico. Entretanto, a escolaridade básica obrigatória – que, de modo geral, destina-se às crianças de 4 ou 5 anos e aos adolescentes de até 20 anos – desempenha apenas um papel parcial na formação do capital humano. [Por esta razão], é mais útil pensar na formação do capital humano não em termos de instrução, mas sim em termos de *aprendizagem*, um processo continuado ao longo da vida (OCDE, 2007, p. 1).

Sendo assim, a complexidade do ambiente educacional é posta quase que de lado enquanto se concede à teoria do capital humano um espaço balizador nos inúmeros cenários educacionais, e isto é algo recorrente não só na educação básica, como também na educação superior brasileira.

Concordamos com Frigotto (2011, p. 18) quando afirma que, “o presente tem elos com o passado, imediato ou mediato [pois que,] a teoria do capital humano influenciou a perspectiva da educação [infantil e] básica à pós-graduação.

Isto ocorre,

devido à organização da sociedade capitalista que por meio de diferentes relações dissemina os valores necessários para manter sua hegemonia, que tem como parâmetro o capital e não as necessidades humanas, desta forma a educação escolar acaba favorecendo os mecanismos que este sistema opera, por influências externas, nas quais a educação é inserida e pensada nos moldes e interesses mercadológicos, intensamente adequando-se a competitividade, produtividade, as novas tecnologias e cada vez mais um enfraquecimento de currículo. (MATEUS, 2017, p. 2)

Como exposto acima, a educação está sendo pensada cada vez mais como uma mercadoria, além de gerar um enfraquecimento no currículo, imputa neste ambiente uma dinâmica competitiva tanto no corpo docente como no discente, além de retirar completamente de cena o papel crítico e humanizador que a formação deve ter.

Mas para entender como isto vem acontecendo, mais especificamente na educação infantil precisamos compreender melhor a teoria do capital humano e os artifícios utilizados para penetrar neste nível educacional.

2.2. A Diferença entre Formação Humana e Formação do Capital Humano

Compreender o que diferencia estes dois tipos de formações é essencial para entender a educação que muitas de nossas escolas estão oferecendo como sendo de qualidade, sendo assim é preciso ter em mente o que queremos e o que realmente consideramos uma educação de qualidade.

Mas para isso é preciso compreender a teoria do capital humano e como essa se faz presente nas escolas, em especial na Educação Infantil. Ao preocupar-se somente com a formação interessada ao capital, via de regra, os organismos supranacionais entendem que: primeiro, não vivemos mais em uma sociedade na qual o trabalho é atividade central

na produção da riqueza, mas, supostamente, na sociedade do conhecimento – na economia do conhecimento; segundo,

a capacidade dos indivíduos e dos países em se beneficiar dessa economia do conhecimento emergente depende, em grande parte, do seu capital humano – sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. (OCDE, 2007, p.1)

Este discurso de que a educação beneficia os indivíduos e os países foi o que fez a teoria de capital humano se tornar aos olhos da sociedade a “causa do desenvolvimento econômico, *tábua de salvação* para os países subdesenvolvidos e para mobilidade social das populações pobres?” (FRIGOTTO, 2011, p.19)

Compreender a ideologia da formação do capital humano disseminada pela sociedade, lançando mão da categoria classe social e do entendimento das desigualdades educacionais na sociedade contemporânea, é imprescindível para capturar como esta ideologia do desenvolvimento econômico, que tem por base a formação estrita de habilidades e competências interessadas à reprodução das relações sociais vigentes, ainda se encontra instituída em nossas escolas.

Segundo Silveira (2016b),

o debate em torno da relação educação e desenvolvimento (econômico e social) não é uma novidade no seio de uma sociedade em que o desenvolvimento das forças produtivas atingiu um ponto tal que: nunca houve condições tecnológicas e científicas tão boas para o desenvolvimento da humanidade (SANTOS, 2012). Tal debate já fazia parte da ciência econômica como ramo da Filosofia moral n'A riqueza das nações, de Adam Smith. Entretanto, será no Pós-Segunda Guerra Mundial com a disseminação de duas teorias ortodoxas do "bem-estar" social, quais sejam, a teoria da justiça, de John Rawls, e a teoria do capital humano, de Theodore Schultz, que se busca estabelecer um vínculo linear e estreito entre o processo de universalização da educação formal e o crescimento econômico (plano macroeconômico), bem como o tempo de escolarização e a renda individual (plano microeconômico) e ascensão socioeconômica do indivíduo singular. O individualismo metodológico, empregado pelas referidas teorias do "bem-estar" social, dificulta questionar a organização da sociedade em classes, a apropriação privada dos meios e das forças de produção. Neste sentido, a solução das mazelas sociais recai sobre a responsabilidade (social) de todos: do Estado, gerenciador do fundo público; da sociedade civil organizada em torno do empresariado que, além de destinar recursos, participa na orientação e

gestão de projetos sociais, particularmente os educacionais; do suposto terceiro setor, instituições privadas ditas sem fins lucrativos, que atuam mediata e imediatamente na gestão administrativa e pedagógica de ofertas formativas (SILVEIRA, 2016b, p.2).

Compreendê-la para que, nós educadores com posse deste conhecimento possamos refrear e revelar “o que escondem estas noções e que, no final, acabam culpando as vítimas de um sistema social montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2011, p.19).

Sendo assim, cabe a nós educadores reconhecer as noções e os discursos que embasam essa teoria presente em todos os níveis educacionais, para assim confronta-los e disseminar aos pais e para a sociedade o que esta teoria causa na formação dos educandos para a sociedade, visto que a mesma prega o individualismo, a competitividade, o egoísmo.

A escola, tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos. A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica e como necessidade da crescente divisão do trabalho e do conhecimento vinculado na base dos processos produtivos. (FRIGOTTO, 2011, p.19)

Visto que a escola e sociedade são nada mais que construções resultantes de processos históricos, podemos então refletir que por meio de uma educação mais crítica é possível a construção de uma escola com educação mais equânime, humanizadora, reflexiva, participativa e solidária, mas para isto é preciso que a formação dos futuros professores também sejam assim pois deste modo seu suporte acadêmico e pedagógico seria voltado para uma formação que não assume a mesma prerrogativa do capital e isso viabilizaria a construção de uma escola diferente da que conhecemos hoje e conseqüentemente interferiríamos na forma de pensar da própria sociedade.

Pensar a formação desde a primeira infância nestes moldes humanísticos resultaria em uma mudança radical nos parâmetros e concepções da sociedade capitalista em que vivemos. Consideramos então que o essencial para a que ocorra realmente uma transformação na educação é que seu foco seja a formação humana e não só uma formação para o mercado.

No que se distingue de muitas práticas que vivenciamos hoje em nossas escolas, é possível encontrar ambientes que desde a primeira infância que proporcionam para as crianças um ambiente opressor, onde tem que ser o melhor sempre, saber mais e não favorece em nada a formação de um ser para viver e conviver em sociedade.

Por certo que a defesa e a luta ao direito á educação básica [e à outras etapas e modalidades da educação], unitária e que desenvolva todas as dimensões da vida humana e que seja, portanto, pública, gratuita, laica e universal é algo fundamental e para a qual devemos nos empenhar prementemente. [...] A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente do da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro. .” (FRIGOTTO, 2011, p.23)

Como nos explicita Frigotto o que acontece em muitas de nossas escolas hoje é uma redução na concepção de educação e conhecimento, gerando assim uma visão deturpada do que é estritamente necessário para a formação de um ser humano, descaracterizando assim sua principal característica que é viver em coletivo, transformando-os em seres egoístas, individualistas e sem se preocupar com suas carências, sejam elas físicas, emocionais, sociais ou financeira; sua única preocupação está em transmitir conteúdos considerados pela sociedade em que vivemos como fundamentais para que este consiga se tornar uma mão de obra “ de qualidade” para o capital.

Visto que,

a tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” a não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital? (FRIGOTTO, 2011, p.24)

Torna-se evidente o que se pretende com esta teoria, além de responsabilizar quem na verdade não tem meios para permanecer, frequentar e muito menos culpa pela falta de qualidade do ensino e das condições locais em que vive.

A formação, segundo as orientações, assessoria técnica, pedagogia e financeira dos organismos supranacionais, não tem como finalidade desenvolver cidadãos críticos, capazes de entender, dialogar, exercer, compreender e intervir em todas as dimensões da vida humana com vistas à transformação da sociedade e, tampouco formar um ser com base na coletividade, solidário, humano, reflexivo, proativo e consciente da diversidade existente e do seu papel na sociedade.

Estas são as características de uma formação humana que defendemos: voltada para que o sujeito singular compreenda e participe do coletivo em que vive, se tornando participe consciente da humanidade, à produzindo coletivamente.

Essa perspectiva de educação, assim como apresentada, necessita de indivíduos que tenham como princípio o ser humano, que sejam críticos e reflexivo, não apenas indivíduos obedientes e passivos. Almeja-se desta maneira, uma educação voltada para essa lógica que tenha como referência a criança com um protagonista de sua própria história que a docência e nós professores não sejamos também apenas ferramentas do capitalismo. (MATEUS, 2017, p.14)

Analisar a teoria do capital humano foi fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois a sociedade está cada dia mais competitiva, em busca de produtividade e resultados, sobrepondo as coisas acima das pessoas, valorizando o ter ao invés do ser, e isto, por ser a realidade vivida em nossa sociedade, também se faz presente em nossas escolas e com o subsídio do senso comum de que todos tem acesso e possibilidades de alcançar a mesma oportunidade, vamos incutindo em nossas crianças estes valores ilusórios, tal como vem enfatizando os organismos supranacionais, a exemplo, da OCDE .

III- EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste terceiro capítulo, pretendemos discorrer sobre a Educação Infantil no Brasil de hoje, as atuais leis que a regem e regulamentam, além de debater sobre as propostas que estão em tramitação no congresso e senado brasileiro, que podem vir a afeta-la. Com isso nosso objetivo é analisar as propostas de “soluções” oferecidas pelos organismos supranacionais, em especial a OCDE, conseguem mesmo que não claramente ter projetos de leis alinhados as suas orientações.

3.1. A concepção de Educação Infantil

No que tange a Educação Infantil é essencial assimilar todas as suas especificidades e também entender como se sucedeu a sua criação e principalmente a mudança no conceito de infância.

Historicamente a educação infantil foi uma consequência na inserção das mulheres no mercado de trabalho. Com o advento da Revolução Industrial muitas mulheres foram trabalhar em fabricas e não tinham com quem deixar seus filhos. Dessa maneira começou-se a perceber que era necessário que alguém ou alguma ordem se responsabilizasse por cuidar desta criança enquanto os pais estavam trabalhando, dando assim início as creches.

Primeiramente seu objetivo era somente o de cuidar dessas crianças, mas com o passar dos anos, com a diversas modificações e ampliações no conceito de criança e infância, foram surgindo metodologias, abordagens e entendimentos sobre o infante, e assim foi se formando os jardins de infância, com o entendimento de que as crianças deveriam ser “regadas” e cuidadas para que crescessem e florescessem como as plantas.

A mudança no conceito de infância influenciou muitos estudos, que modificaram e trouxeram novas formas de cuidar e de pensar a criança.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (KRAMER, 2011, p. 17)

Essa potencialidade é o que a fez ser comparada com as plantas, já que antes de se tornar uma enorme árvore, as plantas foram pequenas sementes, que precisaram ser regadas para que crescessem.

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2011, p. 19)

Conforme discorrido até aqui, esta concepção não foi sempre a mesma e de acordo com a cultura e a comunidade, seu modo de cuidar, acompanhar, perceber o papel do infante na família e na sociedade são diferentes em todos os lugares do mundo.

Mas normalmente o tratamento dado as crianças se constituem em entendê-las como algo incompleto, que necessita da ajuda do adulto para tudo e incapaz de realizar algo sozinha, tornando assim uma relação de dependência, entre o adulto e a criança, na qual o adulto é a autoridade e está sempre certo.

Sendo assim é necessário entender que não só no ambiente familiar, mas no escolar também, a criança é um ser social, e participante das relações de produção de bens e decisões do ambiente o qual convive.

Neste caso “o desenvolvimento da criança é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social.” Mas ao seguir este pensamento deve-se tomar cuidado para não encobrir os problemas de rejeição social e econômico que a criança pode sofrer, além de desconsiderar o real efeito deste trabalho na vida das crianças, “provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dadas as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.” (KRAMER, 2011, p. 21)

Dito isto, fica evidente a necessidade da Educação Infantil para todas as classes sociais, não só com o objetivo de se ter um lugar responsável para deixar as crianças enquanto os pais trabalham, mas especialmente para que a mesma tenha um ambiente acolhedor, favorável a sua sobrevivência, que a ajude a desempenhar sua autonomia, que a possibilite conhecer, falar e estabelecer sua marca culturalmente e socialmente, que a compreenda com um ser produtor de história e cultura e não [...] como se fosse a histórica

e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família. (KRAMER, 2011, p. 23)

Antigamente no final do século XIX, a educação infantil tinha um caráter assistencialista, onde o objetivo era auxiliar na superação da miséria e solucionar os problemas muitas das vezes negligenciados pelas famílias. Com a liberação das mulheres para trabalhar nas indústrias bélicas, devido à ausência de homens por causa da Segunda Guerra Mundial, o assistencialismo se tornou ainda mais importante com base na perspectiva da época, a mesma passou a se preocupar “com as necessidades emocionais e sociais das crianças.” (KRAMER, 2011, p.27)

“A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8)

No Brasil “as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8) tanto que somente em 2013 foi estabelecida em lei a obrigatoriedade do ensino pré-escolar, por meio de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases, tornando assim esta fase obrigatória e gratuita. “a garantia da sua oferta passa a ser dever do Estado independente se os pais trabalham ou não é um direito de todas as crianças para o aumento da escolaridade da população.” (MATEUS, 2017, p. 5)

Sendo assim a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e atende crianças de zero anos até 5 anos e 11 meses, compreendendo toda a primeira infância. É neste período que ocorre o desenvolvimento de diversas estruturas cerebrais e a aquisição de capacidades e habilidades que servirão de bases para conhecimentos mais complexos.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1988)

E no que diz respeito ao currículo, este deve estar de acordo com a base nacional comum curricular que ainda está sendo formulada, o Referencial Curricular, o Parecer

para a educação infantil e a Lei de Diretrizes e Bases. Atualmente este ensino está alinhado com a concepção de que educar e cuidar são indissociáveis, além de preconizar eixos norteadores para o ensino; no entanto com os retrocessos que estamos vivendo e com a pressão exercida para que esta etapa se torne cada vez mais mecânica e com objetivo de se tornar um preparatório para o ensino fundamental, estamos a observar o enfraquecimento da prática lúdica e o crescente uso de livros didáticos nesta etapa educacional.

3.2. A Educação Infantil na legislação

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que a educação é um direito social de todos os brasileiros, cabendo ao governo (União, Estado, Municípios e o Distrito federal) proporcionar o acesso a ela, além de garantir o ensino público da educação básica obrigatória, da educação infantil até os 5 anos, a educação inclusiva e o ensino superior.

Mas cabe prioritariamente aos Municípios assegurar a Educação infantil e o ensino fundamental, devendo obedecer ao que determina a Lei nacional que legisla sobre a educação como um todo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, incumbindo aos mesmos garantir o acesso e a qualidade dos mesmos de acordo com o descrito a LDB, no referencial, nos parâmetros e pareceres curriculares e no plano nacional de educação.

A educação infantil brasileira segue as normas descritas na Lei 9.394 de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os parâmetros e resoluções que regulamentam o currículo para esta etapa educacional e que serve de base para o referencial.

Com base nestes documentos regulatórios, o ensino da Educação Infantil deve propiciar circunstâncias que favoreçam a experimentação, a brincadeira, a aprendizagem, estímulos de diferentes formas, para que assim as crianças desenvolvam suas capacidades e habilidades possíveis, mas isto requer uma atenção especial, pois os infantes que estão nessa fase da vida requerem um cuidado especial, sendo assim outro quesito essencial na educação infantil é o cuidado, que deve ser indissociável do educar.

Compreender a educação infantil como uma etapa onde o cuidar e o educar andam sempre juntos é imprescindível para que a criança tenha no ambiente de ensino um local acolhedor, que ela se sinta bem, onde suas especificidades, singularidades e diversidades são entendidas, respeitadas e convivem em harmonia.

Segundo o referencial curricular:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998, p.24).

Portanto de acordo com o mesmo, a aprendizagem deve acontecer de forma natural, por meio da interação com os outros e com os objetos, através da ludicidade, das diversas experiências, das vivências, brincadeiras e dos diferentes estímulos que devem ser experimentados nesta fase da vida, deste modo é que deve acontecer o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil.

Seguir o que está descrito nos documentos já citados e ter como referência o tipo de educação sugerido pelos mesmos é importante para que a criança seja realmente respeitada, se tornando assim a autora de seu próprio desenvolvimento, ampliando seus conhecimentos e saberes por meio da sua participação no coletivo, formando assim sua própria identidade.

Sendo assim ter como referência os documentos reguladores da educação infantil, além de estar de acordo com as normas estabelecidas para esta etapa da educação, beneficia as crianças, pois à considera um ser social, histórico, com direitos e criador de cultura.

Conforme a resolução que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (2009, p.1)

Dessa forma o ensino na educação infantil não deveria antecipar conteúdos, se preocupar com avaliação como forma de classificar ou rotular alguma criança, conceber a frequência com pré-requisito de algo, seja para avanço na própria ed. Infantil seja para o ensino fundamental, assim como utilizar-se de trabalhos mecânicos e livros didáticos.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2009, p.1)

Enxergar a criança em sua inteireza é de fundamental importância não só na Educação Infantil, mas em todos os níveis de educação, mas principalmente para esta etapa educacional pois “é a base da educação, período de grande influência no desenvolvimento dos indivíduos” (MATEUS, 2017, p.7)

Por ser determinante na formação da identidade coletiva e particular, as instituições que oferecem essa etapa educacional de devem conceber que o trabalho realizado para com essas crianças deve ir muito além de tarefas mecânicas e datas comemorativas, pois ao realizar somente este tipo de atividade é muito provável que se esteja reproduzindo o que está presente em nossa sociedade como o consumismo e o preconceito, elementos que tornam a nossa sociedade doente e que pode acarretar na formação de cidadãos egoístas, pouco humanos, acríticos e não reflexivos.

Por meio do trabalho educativo na educação infantil que os sujeitos vão se constituindo como seres humanos, pela constituição de mecanismos que possibilitarão a aquisição do saber objetivo, do saber sistematizado produzido historicamente. Esses mecanismos fazem referência ao desenvolvimento integral em todas as dimensões. (MATEUS, 2017, p. 12)

Para isto é necessário que as propostas pedagógicas de educação infantil respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos, além de que utilizem como eixos norteadores de sua metodologia, as interações e as brincadeiras, como forma de garantir experiências que: promovam a auto compreensão, ampliem seus conhecimentos sensoriais e do mundo, favoreçam um ambiente repleto de diversidade de linguagens, gêneros e formas de expressão além de possibilitar a experimentação dos mesmos e o contato com os diferentes tipos de suporte, seja um espaço onde as crianças criem e recriem significados e relações de acordo com os diferentes contextos que tem contato, mas principalmente que possibilite vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade, dentre outras milhares de experimentações necessárias para que a sua curiosidade seja estimulada e a sua formação seja integral. (Resolução CNE/CEB n. 5/9, artigo 9º)

Descrito isto se torna claro que a educação infantil de acordo com as atuais leis que a regulamentam não deve ser um ambiente preparatório para o ensino fundamental, nem realizar avaliações que classifiquem, rotulem e selecionem as crianças, para que não favoreça um ambiente competitivo.

Sendo assim a penetrabilidade da teoria do capital humano na educação infantil distorce tudo o que é apresentado, recomendado e estabelecido pelas leis que a regulamentam.

Exposto isso precisamos conhecer as orientações dos organismos supranacionais, mais especificamente a OCDE, para esta etapa educacional, como também nos inteirarmos das propostas educacionais que estão em debate ou em processo de aprovação como a Base Nacional Comum Curricular que tem um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BNCC, 2017)

3.3. OCDE: A formação do capital humano na Educação Infantil

Como afirmamos na seção 2.1.1., a OCDE possui um amplo leque de ação, desde a política macroeconômica à microeconômica, sendo

um organismo que agrega e media ações/intervenções em países membros e **colaboradores**, como o Brasil, no sentido de organizar um **mercado de bens e serviços**, avaliando os riscos para investidores estrangeiros além de mediar acordos internacionais visando abrir novos nichos de exploração do capital no mundo, e no caso específico, na América Latina e Brasil, por meio da desregulamentação da legislação nacional para adaptá-la a uma **regulamentação** internacional a partir das demandas do mercado. (SOUZA, 2009 p.33)

Afirmamos, também, que relação entre OCDE e Brasil, na área da educação, ocorre particularmente por mediação da tabela ISCED97, do PISA, da PIAAC, do TALIS, além dos relatórios *Education at a glance*, nos quais a Diretoria de Educação da OCDE, por meio de indicadores comparáveis internacionalmente, traça o perfil do nível educacional da população matriculada nos três níveis de ensino e diferentes modalidades de educação.

Por meio de indicadores, a OCDE elabora relatórios que reiteram a perspectiva ideológica da formação de capital humano

O capital humano está associado a uma ampla série de benefícios econômicos ou não-econômicos. Inclusive, alguns dos maiores benefícios podem ser não-econômicos, incluindo-se a melhoria da saúde, maiores expectativas de vida e maiores probabilidades de envolvimento na vida comunitária. (OCDE,2007, p.2)

Ou seja, para o referido organismo supranacional, os benefícios do investimento no capital humano vão muito além de somente benefícios financeiros ou econômicos, pois são, também, investimentos em saúde e na felicidade.

A consequência desta prática frequente em nossas escolas e sociedade são na verdade o contrário das informadas por eles em seus relatos, visto que a utilização da teoria na verdade só faz crescer sentimentos como o individualismo, egoísmo, preponderância e competição, já que a mesma utiliza o “mérito” como defesa para os que conseguiram ser bem-sucedidos.

Por meio destas informações os mesmos defendem que depende de cada indivíduo e de cada país exercerem com eficácia o uso deste tipo de economia, nomeada por eles como economia do conhecimento emergente. Sendo assim eles indicam que:

Uma das mais importantes maneiras pelas quais o Governo pode fazer isto é através da educação e da formação, que hoje são vistos como fatores dos mais importantes, na contribuição para o crescimento econômico. (OCDE, 2007, p.1)

Ao considerarem a educação como sendo uma das condições necessárias para o que ocorra o crescimento econômico de uma nação, eles assumem um posicionamento acerca da utilização da teoria do capital humano dentro das escolas e ambientes de ensino e a incluem em sua plataforma com o objetivo de comparar e propor soluções a mesma. Pois para eles

Os anos de educação formal são cruciais para a formação do capital humano e para garantir que os jovens desenvolvam as competências e os conhecimentos que lhes possibilitarão obter uma melhor condição de vida no futuro. (OCDE, 2007, p. 4)

E isto se faz presente no senso comum de nossa sociedade, pois este tipo de afirmação é frequente em todos os cantos de nosso país, compreender que não é somente uma educação formal que irá lhe garantir uma melhora na condição de vida é o caminho para mostrar o quanto esta teoria não visa a singularidade de cada um nem as diferenças social e econômica.

Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, como fator básico ou de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o “fator econômico”, traduzido por um conjunto de indicadores sócio-econômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado. (FRIGOTTO, 2004, p.51)

Como exposto acima, o que esta organização prega é uma versão fantasiosa da teoria, pois a realidade é completamente diferente da que eles expõem, mas mesmo assim suas propostas conseguem se infiltrar nos ambientes educacionais, além de embasarem propostas de leis e programas governamentais.

Sobretudo nos relatórios da OCDE percebe-se a sua preocupação com a educação desde a primeira infância, fato este que assombra a nossa educação infantil, pois em seu

relatório ela preconiza que a teoria do capital humano se faça presente nas escolas ou qualquer outro ambiente educacional.

Para esta organização a “qualidade dessas guardas, e sua contribuição para o desenvolvimento da primeira infância, é motivo de preocupação, especialmente quando se compara a sistemas altamente desenvolvidos de guarda e educação de crianças na primeira infância” (OCDE, 2007, p.3)

A guarda a que eles se referem é ao cuidado com a criança, e a toda essa preocupação é devido à falta de qualidade no ensino e no cuidado com os pequenos nos ambientes educacionais dos países em desenvolvimento em comparação com os dos países nórdicos, pois segundo eles:

[...] a guarda de crianças geralmente adota uma abordagem holística, integrando estreitamente a guarda à educação e ao emprego para garantir que as crianças se beneficiem de uma tranquila transição para a escola primária. Comparativamente, alguns outros sistemas de guarda de crianças têm a tendência de dar um maior enfoque à guarda e, em alguns casos, à educação. Nesse último caso, os jardins de infância podem considerar que o seu papel seja o de preparar as crianças para a escola mais do que – como na abordagem nórdica – para a vida. Esses sistemas também podem não ser tão direcionados para a ludicidade, através da qual as crianças da primeira infância aprendem. (OCDE, 2007, p.4)

Apesar de na citação anterior sua posição sobre o cuidado com a primeira infância concordar com o uso da ludicidade neste ambiente educacional, percebe-se também que para eles o objetivo desta etapa é somente beneficiar a transição para escola primária, tornando a assim uma espécie de preparatório.

Segundo as informações encontradas no relatório da OCDE utilizado nesta pesquisa, eles consideram benéfico a educação infantil para todas as crianças, mas segundo o mesmo

A guarda e a educação de crianças de alta qualidade beneficiam a todas as crianças, mas podem ser especialmente importantes para as crianças provindas de contextos mais pobres ou da imigração. Inclusive, a escala dos benefícios potenciais levou muitos economistas educacionais a afirmar que os governos não estão investindo suficientemente nesta área. (OCDE, 2007, p.4)

Ao afirmar que esta etapa necessita de um maior investimento por parte dos governos, o órgão demonstra a sua preocupação com a mesma, e é por meio das avaliações que realiza, que o mesmo busca informar e propor “soluções” para os países que estão com baixo rendimento ou investimento nesta etapa educacional ou em outra de acordo com suas diretrizes e parâmetros. (OCDE, 2017)

Neste ano de 2017, a OCDE publicou o relatório sobre as transições da educação e cuidados da primeira infância ao ensino primário, o mesmo está disponível no sitio eletrônico da organização, mas somente na versão em inglês.

O documento afirma como deve acontecer esta transição, além de apontar quais são as possíveis causas de uma má transição, o estudo revela que as transições consideradas por eles como de qualidade se dão devido ao foco nas crianças e no preparo, com também por causa do bom treinamento dos funcionários que colaboram entre si, seguindo um currículo considerados por eles apropriado.

Para a OCDE a política de transição da educação infantil para o ensino primário é de suma importância pois aumenta a probabilidade dos impactos positivos na aprendizagem que durarão toda a vida. Segundo eles os dados e políticas de transições estão sendo pouco pesquisados, por este motivo resolveram investigar como os países projetam, implementam, gerenciam e monitoram as transições, para assim elaboraram políticas coerentes, equitativas e sustentáveis. (OCDE, 2017)

Ao fazer um comparativo das situações de mais de trinta países, a OCDE descreve uma série de estratégias práticas e políticas para abordar os desafios de realizar uma transição de qualidade, evidenciando que as mesmas devem garantir a continuidade profissional, pedagógica e de desenvolvimento entre a educação infantil e as escolas. (OCDE, 2017)

As recomendações e considerações feitas neste documento para a educação infantil são: a educação infantil é mais benéfica para as crianças de baixo nível socioeconômico, pois segundo o documento as mesmas oferecem uma base para um aprendizado bem-sucedido e desenvolvem as habilidades socioemocionais.

Como descreve Rabelo:

a OCDE encaminha sua Práxis pelo viés do neoliberalismo [...], daí a sua busca por um meio de estabelecer uma inserção indireta, mas eficiente e forte na área da educação, para ajudar os Estados a operacionalizar a conformação das massas à exploração da burguesia como um todo,

prioritariamente as frações oriundas do capital industrial e financeiro. (SOUZA, 2009, p.36)

Com a prerrogativa de ajudar a aprimorar as políticas educativas e econômicas nos países, a OCDE se estabelece como sendo um organismo *expert* em educação, legitimando suas pesquisas e análises, tendo base em seus relatórios, onde sugerem, orientam, questionam e desenvolvem medidas a serem tomadas acerca do processo educativo do país e de suas políticas públicas, onde participam orientando projetos para que estejam alinhados aos seus princípios e se estabeleçam como novas políticas públicas.

Baseado nisto, suas preocupações para com as transições da educação infantil para o ensino fundamental, requerem um olhar especial, pois o seu compromisso é para com o capital e não podemos nos esquecer disso.

Sua “benevolência” para com a melhora na qualidade da educação e transição de etapas, nos mostra o quanto é importante para o capital manter no senso comum o ideário de que somente o acesso a educação já é suficiente para a mobilidade social, sendo assim se torna claro o alinhamento de suas propostas e orientações a teoria do capital humano.

O fato da primeira infância ser o centro da temática abordada no documento *Starting Strong V* nos evidencia que este organismo está cada vez mais investigando e propondo medidas para a educação infantil, pois ele também a considera como sendo fundamental para a formação tanto educacional quanto social, o que nos revela sua real intenção para com isso, pois seus propósitos e medidas são voltados para os parâmetros de qualidade por eles criados, ou seja na verdade seu interesse é puramente econômico.

De acordo com o exposto é preciso que nós educadores prestemos atenção nas diversas propostas sobre educação, pois elas estão cada vez mais alinhadas com os interesses do capital, sendo assim cabe a nós intervir e realizar uma formação que vá de encontro com uma análise crítico-reflexiva, que fomente a curiosidade, mas também a cooperação e o respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações propostas pelos organismos supranacionais são alinhadas a teoria do capital humano e visam a “melhora” do ensino com base nos conteúdos propícios para aperfeiçoar a qualidade da mão de obra exigida pelo capital.

Na educação básica, este processo vem ocorrendo por meio de uma miríade de iniciativas articuladas que pretende erodir os últimos fundamentos públicos da educação em prol de uma escola em que o que é dado a ensinar está limitado a livros didáticos e, cada vez mais, a apostilas elaboradas por corporações que, no lugar de conhecimentos científicos, veicula os referidos descritores de competências a serem aferidos pelos sistemas centralizados de avaliação que dão suporte ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (LEHER, 2014, p. 3)

A incorporação da educação infantil nos sistemas avaliativos, além de contribuir para que a mesma deixe de ser um espaço lúdico, interativo e acolhedor, fomenta a incorporação do uso indiscriminado de livros didáticos, desde a primeira infância, como forma de organizar e planejar as atividades para que as crianças alcancem os objetivos pré-determinados, visando preparar as crianças para o que está por vir no ensino fundamental.

Isto é algo que ainda deve ser estudado a fundo, para que possamos conhecer quais as implacabilidades isso irá causar na própria educação infantil e no desenvolvimento das crianças.

Pois o estabelecimento de metas e objetivos para cada faixa etária na educação infantil poderá promover a ruptura da flexibilização do planejamento nesta etapa educacional, já que a normalização descritiva do que a criança deve estar fazendo em tal período irá restringir o planejamento de aula, sendo assim a professora será pressionada a realizar tarefas que possibilitem o desenvolvimento dos objetivos compreendidos na normalização, o planejamento se tornará portanto algo rígido, engessado, focalizado nos objetivos e não nas crianças.

E é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças que elas sejam o foco na educação infantil, na realidade o aluno dever ser o centro em todas as etapas de ensino, mas a essencialidade nesta etapa é determinante para a formação e desenvolvimento das habilidades, capacidades e personalidade do próprio indivíduo, o que embasará suas ações durante toda a vida.

Pois é na educação infantil que as crianças vão se constituir, conhecer e se reconhecer como seres humanos, sendo assim esta etapa educacional favorece a constituição de mecanismos que oferecerem subsídios e possibilitam a aquisição dos saberes objetivos e sistematizados ao longo da história, mecanismos esses que são partes integrantes do desenvolvimento global.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, tanto nos aspectos físico e intelectual quanto nos psicológico e social, com o auxílio da família e da comunidade para a decorrência bem-sucedida do mesmo.

Sendo assim é preciso estarmos atentos as mudanças que podem vir a acontecer e que já estão acontecendo na educação infantil, para que o processo educativo das crianças não se torne algo mecânico.

Portanto cabe a nós educadores realizarmos uma escolha ao desempenharmos o papel de professor e de profissionais especialistas em educação, queremos uma formação para o capital ou humana? Esta pergunta deve nortear nossas tarefas e sua resposta o nosso trabalho pedagógico.

Precisamente é necessário compreendermos que se queremos formar a criança em sua inteireza, um cidadão crítico-reflexivo, devemos “entender a criança em relação ao contexto social e como natureza infantil.” Além de enxergá-las em todas as suas possibilidades, como ser de direito, produtor de cultura e memórias, e não as delimitar como algo incompleto, incapaz e dependente. (KRAMER, 2011)

Ao concebermos a criança como um ser de possibilidades, lhes daremos o direito de por meio das interações e brincadeiras, construir, desenvolver e praticarem suas habilidades, capacidades, autonomia e personalidade.

Para deste modo “contribuir na construção do conhecimento para a concretização de uma educação que prepare os indivíduos para viver em uma nova sociedade com princípios que tenham uma humana consideração pela coletividade.” (MATEUS, 2017)

Exposta toda essa problemática referente a educação infantil, o aprofundamento nesta temática se mostra ser mais do que necessário, devido as múltiplas modificações que esse desgoverno realiza na educação.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philipe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acessado em 27 de novembro de 2017.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

ENGELS, Friederich; O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem; 1876

FRIGOTTO, Gaudencio . Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: De Andrade, Joarez e De Paiva, Lauriana Gonçalves. (Org.). *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo*. 1ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v. 1, p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudencio . *A produtividade da Escola Improdutiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce 9ª edição. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3. 140p.

KUHLMANN JR., M. . Histórias da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação , São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

LIMA, Kátia. Organismos Internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. Universidade e Sociedade (Brasília), Brasília, v. 31, p. 145-153, 2003.

LEHER, Roberto. Organização, Estratégia Política E O Plano Nacional De Educação, 2014

MARTINS, Floriano José de Azevedo. Organismos Supranacionais e Educação Básica Brasileira: uma análise do programa de escolas associadas da UNESCO. Niterói, 2017. 62f. (Monografia em Educação). Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2017.

MATEUS, Tatiane. *Pedagogia Histórico-Crítica Na Educação Infantil?! Uma Aproximação*. Anais da XIV jornada do Histedbr: pedagogia histórico crítica. Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. Maio.2017 Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>

MUDADO, Tereza Harmendani. *A Brincadeira Como Educação Da Vontade: Cumprir As Regras É A Fonte De Satisfação*. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista GIS*, n. 11, 2008, p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>.

OCDE. *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing; Paris BRASIL: INEP, 2015, Brasília, 2015.

OCDE. *Starting Strong* <<http://www.oecd.org/edu/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>> Acessado em 28 de novembro de 2017

OLIVEIRA, Fabiana de. *A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'*. São Carlos, 2008. 170f. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo Educacional*, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009, seção 1, p. 18.

SILVEIRA, Zuleide S. Ainda sobre a concepção de educação tecnológica: convergência da política de ciência, tecnologia e inovação e política educacional. In: *Educere et educare Revista da Educação*. Cascavel, PR: Unioeste, Vol. 11 Número 23 Jul./Dez. 2016b. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/current>

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011, pp. 131-163

SILVEIRA, Zuleide S. *Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior - o caso do Brasil*. Revista Trabalho Necessário [on line]. UFF: NEDDATE, ano 10, nº 14, 2012.

SILVEIRA, Zuleide S. *Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira*. Revista da Avaliação da Educação Superior [online]. Campinas: vol.21, n.3, 2016a, pp.901-927. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772016000300901&script=sci_abstract&lng=pt

SOUZA, Thaís Rabello de. *(Con)Formando Professores Eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*, 2009.

TRABALHO <<http://www.dicionarioinformal.com.br/trabalho>> visualizado em 22 de julho de 2017.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. *Revista Em Aberto*, Brasília vol. 18, n. 73, jul. 2001, p. 78-88.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista GIS*, n. 11, 2008, p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>.