UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MIRIAN FRANÇA SANTOS

Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de qualidade reeditados em 2018

Ribeirão Preto
2022

MIRIAN FRANÇA SANTOS

Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de qualidade reeditados em 2018

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bianca Correa.

Ribeirão Preto
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Mirian França

Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de qualidade reeditados em 2018 / Mirian França Santos; orientação de Bianca Correa. - Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2022.
82 p. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Versão corrigida

1. Educação Infantil. 2. Qualidade. 3. Gestão Escolar.

Nome: SANTOS, Mirian França.

Título: Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de qualidade reeditados em 2018.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Data de avaliação: 24/06/2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Bianca Cristina Correa (orientadora)
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento: _____

Profa. Dra.: Erika Natacha Fernandes de Andrade
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí
Julgamento: _____

Profa. Dra.: Marília Pinto de Carvalho
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À professora Bianca Correa, minha orientadora, a quem tenho imenso respeito e admiração. Obrigada por me ajudar a compreender a luta e qual meu lugar nela e, também, por defender e insistir na construção de relações verdadeiramente democráticas.

A todas as mulheres que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais para a Infância, o Geppei, pelo trabalho coletivo e pela solidariedade.

À professora Elaine Sampaio Araujo, minha "orientadora" de vida. Obrigada por me ensinar que sempre vale a pena apostar no humano.

Às professoras Erika Andrade e Marília de Carvalho, que participaram da banca de defesa, e à professora Soraya Pacífico, que esteve no exame de qualificação, pelo tempo e energia dedicados à leitura deste trabalho e pelas contribuições feitas a ele.

À Beatriz Borges de Carvalho, amiga desde a graduação, por colorir minha vida de amarelo (e vermelho).

Às muitas pessoas queridas que fazem parte do meu processo de formação: estudantes da Pedagogia, da Pós-Graduação em Educação, educadoras e docentes tanto do ensino superior como da educação básica.

À CAPES, pelo apoio financeiro, e, principalmente, a todas as pessoas que lutam contra o desmantelamento da pesquisa no Brasil, sobretudo nas Ciências Humanas.

À minha mãe, pelo cuidado.

RESUMO

SANTOS, Mirian França. **Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de qualidade reeditados em 2018**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Este trabalho teve por objetivo discutir e analisar a concepção de educação infantil (EI) presente no documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil" (PQEI18), publicado em 2018. O documento é uma reedição dos "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil", de 2006. O contexto de elaboração dos PQEI18 foi marcado pela implementação de políticas de austeridade fiscal, as quais reduzem o orçamento público voltado para as áreas sociais, dentre elas a educação. Tais políticas são orientadas por princípios capitalistas de caráter neoliberal, de diminuição da responsabilidade estatal na garantia dos direitos sociais por meio de sua transferência ao setor privado, o qual passa a agir diretamente na oferta e/ou gestão educacional, apropriando-se, dessa forma, de parte dos recursos públicos. Nessa passagem, os princípios do mercado, de competição e corrida pelo lucro, adentram os discursos sobre educação, redefinindo-a como uma mercadoria e a afastando de princípios universais e democráticos. Perde-se, assim, a noção do direito. Diante desse cenário, e considerando que a garantia da qualidade necessariamente depende de recursos adequados e do comprometimento com a justiça social como forma de democratização real do acesso, como um documento que trata da qualidade da EI se posiciona? Na pesquisa foi realizada uma análise documental, valendo-se da Análise de Conteúdo para a apreensão e organização dos dados. Investigamos o conteúdo escrito e imagético do documento, procurando apreender aquilo que se apresentava como novo, o que havia sido retirado e o que permaneceu em relação à primeira publicação, estabelecendo conexões com a conjuntura política, econômica e cultural de cada momento histórico. Os dados indicaram mudanças na concepção de EI que embasa o documento, passando ela a ser orientada, principalmente, por referenciais do campo da economia e não mais por referências educacionais. Esse deslocamento pode ser explicado, em parte, pela presença de entidades privadas em sua elaboração, as quais se ajustam à lógica mercantil ao tratar a educação como uma oportunidade de negócios, seja pela venda de materiais e cursos, seja pela atuação no mercado financeiro. Nesse contexto, a teoria do capital humano, que considera a educação como um bem privado e como campo possível de atuação capitalista para a exploração do lucro, volta a ser utilizada como argumento para disseminar a ideia de taxas de retorno a partir do suposto investimento em uma etapa educacional, direcionando-se, agora, à EI. Em meio a situação de aprofundamento da pobreza, devido a retirada de direitos e aumento das ideias de privatização, nota-se uma apologia à responsabilização individual por problemas que são, em verdade, estruturais. No caso do cuidado das crianças pequenas, são as mulheres as principais responsabilizadas por essas atividades. Nesse sentido, o discurso de privatização na EI reforça opressões de gênero, além de diminuir a visibilidade pública das crianças. Os dados demonstraram que os PQEI18 contribuem para a naturalização do crescente movimento de privatização na EI, indicando possibilidades para a compra de vagas no setor privado com fins lucrativos. Em seu conteúdo imagético, privilegia a aparição de crianças brancas. Além disso, as fotografias retratam as crianças em situações que não promovem a formação do ser humano-histórico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade. Gestão escolar.

ABSTRACT

SANTOS, Mirian França. **Questions about the right to early childhood education: an analysis of the quality Parameters reissued in 2018**. 2022. Dissertation (Master's in Education) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirao Preto, University of Sao Paulo, Ribeirao Preto, 2022.

This work aimed to discuss and analyze the concept of early childhood education (EI) present in the document "National Quality Parameters of Early Childhood Education" (PQEI18), published in 2018. The document is a reissue of the "National Quality Parameters for Early Childhood Education", 2006. The context of elaboration of the PQEI18 was marked by the implementation of fiscal austerity policies, which reduce the public budget focused on social areas, including education. Such policies are guided by capitalist principles of a neoliberal character, of decreasing state responsibility in guaranteeing social rights through their transfer to the private sector, which starts to act directly in the offer and/or educational management, thus appropriating, from this form, part of public resources. In this passage, the principles of the market, of competition and race for profit, enter the discourses on education, redefining it as a commodity and moving it away from universal and democratic principles. Thus, the notion of right is lost. Given this scenario, and considering that quality assurance necessarily depends on adequate resources and a commitment to social justice as a form of real democratization of access, how does a document that deals with the quality of EI position itself? In the research, a documental analysis was carried out, using Content Analysis to apprehend and organize the data. We investigated the written and image content of the document, trying to understand what was new, what had been removed and what remained in relation to the first publication, establishing connections with the political, economic and cultural context of each historical moment. The data indicated changes in the conception of EI that supports the document, starting to be guided, mainly, by references from the field of economics and no longer by educational references. This shift can be explained, in part, by the presence of private entities in its elaboration, which adjust to the mercantile logic by treating education as a business opportunity, either by selling materials and courses, or by operating in the financial market. In this context, the theory of human capital, which considers education as a private good and as a possible field of capitalist action for the exploitation of profit, is once again used as an argument to disseminate the idea of rates of return from the supposed investment in an educational stage, now focusing on EI. In the midst of a situation of deepening poverty, due to the withdrawal of rights and the increase in privatization ideas, there is an apology for individual responsibility for problems that are, in fact, structural. In the case of caring for small children, women are primarily held accountable for these activities. In this sense, the privatization discourse in EI reinforces gender oppression, in addition to reducing children's public visibility. The data showed that the PQEI18 contribute to the naturalization of the growing privatization movement in EI, indicating possibilities for the purchase of vacancies in the private sector for profit. In its imagery content, it privileges the appearance of white children. In addition, the photographs portray children in situations that do not promote the formation of the human-historical being.

Keywords: Early Childhood Education. Quality. School Management.

SUMÁRIO

Introdução **7**

1. Percurso metodológico **12**

2. Relações entre cuidado, gênero e democracia **14**

3. Educação infantil e teoria do capital humano **20**

4. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) **28**

4.1 Contexto de elaboração 28

4.2 Como se expressa o conteúdo escrito do documento 40

4.3 O retrato dos novos parâmetros de qualidade: uma análise das fotos presentes no documento 57

Considerações **69**

Referências **72**

Introdução

Este estudo, intitulado "Questões sobre o direito à educação infantil: uma análise dos Parâmetros de qualidade reeditados em 2018", tem por objetivo discutir e analisar a concepção de educação infantil (EI) presente no documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil" (PQEI18) (BRASIL, 2018). A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os PQEI18 são uma atualização dos "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (PQEI06) (BRASIL, 2006), documento que estabelecia referências de qualidade para a organização e o funcionamento das instituições de EI do país. A reedição pretendeu incluir as normativas para a EI aprovadas após 2006, como a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Como discute Bianca Correa (2003), toda política educacional, mesmo as chamadas reformas educacionais, tem suas propostas justificadas pelo argumento de melhoria da qualidade. Entretanto, o termo *qualidade* pode "assumir diferentes significados e posicionamentos, tanto ideológicos quanto práticos" (CORREA, 2003, p. 86). Aquilo que se projeta em educação é marcado pelo contexto histórico e por concepções e valores que orientam as decisões tomadas.

O contexto político, econômico e cultural em que os Parâmetros foram publicados pela primeira vez foi muito diferente daquele em que ocorreu a sua reedição, em 2018. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) havia sido promulgada poucos anos antes, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Ambos passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, estabelecendo a responsabilidade do Estado para com ela. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (BRASIL, 1996), a EI se torna a primeira etapa da educação básica, desvinculando-se das Secretarias do Bem-Estar Social e integrando-se ao sistema educacional. O período também coincidiu com as discussões e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), implementado pela EC nº 53/2006, a partir do qual a EI passaria oficialmente a disputar recursos públicos.

O contexto de construção dos PQEI06 se caracterizou por uma forte ênfase nos direitos e na centralidade da responsabilidade do Estado em assegurá-los. Ainda que as normativas legais não garantem por si só a efetivação daquilo que se propõe, e que muitas lacunas deixadas dificultem o seu real cumprimento (IASI, 2017; SAVIANI, 2016[1997]), tê-las significa poder reivindicar ações no sentido de sua concretização.

Anteriormente a esses marcos legais, boa parte do atendimento à criança até os seis anos de idade ocorria, principalmente, por meio de convênios entre instituições sem fins lucrativos, filantrópicas e/ou religiosas e o poder público. O Fundeb representava, então, uma maior responsabilidade estatal para com essa etapa educacional. Como relata Ana Lúcia Goulart de Faria (2005), os PQEI06, junto de outros documentos elaborados no mesmo período, foram construídos a partir da certeza de que tanto a pré-escola quanto a creche seriam contempladas pelo fundo. Nesse sentido, o documento indicava que os custos para o atendimento na EI seriam necessariamente mais altos, como observaram José Marcelino Pinto e Bianca Correa (2020). A partir dessa perspectiva de aumento de financiamento, os PQEI06 puderam ser construídos visando superar o falso dilema quantidade *versus* qualidade (CORREA, 2003), procurando assegurar um atendimento com padrões mínimos de qualidade para todas as crianças. Entretanto, em junho de 2005 o texto do Fundeb foi encaminhado para a Câmara dos Deputados sem incluir as crianças de zero a três anos, sendo aprovado nessa instância dessa forma (FARIA, 2005). Apenas a partir do movimento que ficou conhecido como “Fraldas Pintadas” a creche foi incluída no Fundeb.

A conceituação de criança presente nos PQEI06 afirmava que ela é um sujeito social e histórico, sendo profundamente marcada pelo meio social do qual faz parte. No caso brasileiro, esse meio é tão diverso quanto desigual. No documento, como observou Fúlvia Rosemberg (2015), houve uma preocupação em reconhecer que apesar da legislação brasileira de EI ser significativamente sofisticada, o acesso a ela é demarcado por opressões de classe, gênero e raça.

Esse contexto que toma a responsabilidade estatal como fator indispensável para a garantia dos direitos sociais difere daquele em que a reedição dos Parâmetros ocorreu. Aprovado no final de dezembro de 2018, ao término do governo Michel Temer – presidente que assumiu interinamente após a deposição de Dilma Rousseff em 2016, por meio de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020) –, os PQEI18 foram definidos em meio a uma conjuntura política e econômica de aprofundamento neoliberal, uma configuração do capitalismo em que o orçamento público voltado para as políticas sociais, dentre elas a educação, é substancialmente reduzido. Diante desse cenário, a responsabilidade estatal pela

oferta e gestão educacional é diminuída, sendo transferida para o setor privado, ainda que mantida com recursos públicos. Além disso, grupos reacionários de extrema direita ganharam força no exercício de influência na elaboração de políticas públicas, freando o avanço daquelas voltadas mais diretamente para a justiça social.

Nas políticas educacionais, temos presenciado um aumento da inserção de valores do mercado. Termos como "competência", "desempenho", "eficiência", "resultados" etc., têm sido utilizados com frequência para orientar ações voltadas para a educação. Como observa Stephen Ball (2004), essa tendência faz parte de um acordo político global, em que as fronteiras entre os campos sociais e econômicos se tornam mais frágeis e, assim, a educação passa a ser vista como uma oportunidade de negócios.

A lógica mercantil ganha legitimidade por meio da mobilização de uma "performatividade competitiva" (BALL, 2004, p. 1116), que impregna a subjetividade das pessoas e forma perfis "alinhados" aos princípios mercadológicos, como o individualismo e a competição exacerbada. A competitividade incentiva a visão do outro como possível inimigo, dificultando a construção de relações de solidariedade e da organização da luta coletiva. Num cenário de aumento da precarização da vida, a formação de subjetividades conformadas, que tomam para si a responsabilização por problemas estruturais, se torna indispensável para evitar conflitos e reivindicações de classe, ou seja, contribui para a permanência e aprofundamento de estruturas hierarquizadas e excludentes.

Nesse contexto, a chamada "primeira infância" vem sendo objeto de especial interesse por parte de instituições financeiras internacionais, para as quais, como investigado por Helen Penn (2002), a infância é entendida como uma etapa privilegiada da vida para intervenção, de modo a desenvolver capacidades cerebrais que supostamente possibilitariam a formação de um adulto mais competitivo e produtivo. Essa perspectiva tem sido questionada por estudiosas/os da EI, pois, como alerta Correa (2019), coloca em risco os direitos conquistados até o momento nessa etapa educacional, visto que se ampara em uma visão instrumental e economicista, entendendo as crianças como seres meramente biológicos e, ainda, definindo a mulher como a principal responsável por esse desenvolvimento.

Diante desse cenário, é pertinente esclarecermos em quais concepções e princípios nos apoiamos: tomamos, concordando com Correa (2003), a garantia de direitos como critério de qualidade. O direito diz respeito àquilo que é universal, público, portanto, de todos. Como argumenta Vitor Paro (2015), em princípio, numa sociedade democrática a razão de ser do Estado é a garantia do bem público. A educação, como direito social, é um bem público e deve ser assegurada pelo Estado. Ainda que seja essa a sua função, Paro (2015) ressalta que isto não

significa estar imune a práticas que não atendem aos interesses públicos, dada as contradições da realidade. Interessa saber, então, “em que medida as interferências de interesses privados na organização e funcionamento da escola pública concorrem para descaracterizá-la como instituição que visa ao bem público” (PARO, 2015, p. 59).

Ainda segundo Paro (2015), numa sociedade democrática o público e o privado coexistem. Também o privado, o âmbito da particularidade, deve ser protegido pelo Estado. A pessoa pode livremente pertencer a um círculo de amizade, professar uma crença, etc., sem que haja interferência estatal nessas relações, as quais não diminuem nem acrescentam a condição de cidadão da pessoa. O que não pode ocorrer, no entanto, é a sobreposição de um domínio a outro, o que consistiria em algo não democrático, já que: “Sempre que o poder público sobrepõe-se aos direitos do privado, limitando-os, bem como toda vez que o privado agride o domínio do público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada” (PARO, 2015, p. 61).

Feito esses esclarecimentos, a concepção de educação que defendemos é a de que ela é um bem público, devendo ser garantida pelo Estado, e que não pode, em hipótese alguma, ser submetida a interesses privados (de grupos, instituições, fundações ou qualquer outra entidade privada), pois se assim fosse estaria sendo antidemocrática.

Como destaca Fúlvia Rosemberg (2010), o percurso histórico da EI é marcado por muitas disputas em torno de sua estrutura e funcionamento, isso porque ao entrar para o âmbito da educação formal, a EI traz consigo sujeitos (bebês e crianças pequenas) que vão exigir que se leve em consideração questões pertencentes tanto ao plano orçamentário (por ser a etapa que mais exige recursos, devido às suas especificidades) como também aquelas situadas no plano de valores (concepções de bebê/criança, cuidado, família, mãe, mulher, etc). A educação de crianças pequenas foi historicamente associada à maternidade, o que contribuiu para que a docência nessa etapa fosse entendida como vocação, justificando, assim, a falta de formação específica e o baixo salário e prestígio dessa ocupação (ROSEMBERG, 1999).

A luta pela creche, como documentado por Maria Amélia Teles (2015), foi uma importante pauta de movimentos feministas, reivindicando, ao mesmo tempo, direitos tanto para as mulheres quanto para as crianças. A defesa por um espaço público e coletivo de cuidado e educação de crianças pequenas questiona a divisão sexual do trabalho dentro e fora de casa: sem a creche a entrada das mulheres no mercado de trabalho formal fica prejudicada, comprometendo sua autonomia financeira; se envolvidas exclusivamente com atividades de cuidado, suas possibilidades de participação na política e no acesso a descanso e lazer ficam

limitadas, questões fundamentais para o debate sobre democracia, como vem sendo discutido por Flávia Biroli (2018).

A responsabilização exclusiva das mulheres pelo cuidado das crianças, por tomar quase todo o seu tempo e energia, impede que as suas provedoras participem dos espaços decisórios e de poder onde a alocação de recursos e a prioridade de questões são definidas, facilitando que outros atores confiram sentido a suas necessidades (BIROLI, 2018), sentido esse que pode não contribuir para a construção de políticas comprometidas com a justiça social. Ainda que os espaços de poder não proíbam diretamente a participação das mulheres, as condições materiais de que elas dispõem e a organização da vida cotidiana podem restringir o acesso a eles, configurando-se, portanto, como um problema para a democracia.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo trata do percurso metodológico, onde esclarecemos a trajetória que nos levou ao interesse em tomar os PQEI18 como objeto investigativo, bem como do porquê das conexões com classe, gênero e raça, e o tipo de análise utilizada (análise documental). No segundo capítulo, abordamos as relações entre cuidado, gênero e democracia. Nele, procuramos estabelecer articulações entre o discurso neoliberal, que caracterizou o contexto de elaboração dos PQEI18, e a despolitização do cotidiano, tendo como enfoque as atividades de cuidado. Acreditamos que essa discussão seja importante para a defesa da educação e do cuidado de crianças pequenas como assunto público, de responsabilidade social e não exclusivamente das mulheres (mães, avós, tias, etc.).

O discurso e algumas práticas neoliberais na educação brasileira podem ser percebidos pelo menos desde a década de 1990, entretanto, naquele momento a primeira infância não parecia ocupar centralidade em suas agendas, as quais se voltavam principalmente para o ensino fundamental (ROSEMBERG, 2002). Para melhor compreendermos o deslocamento do interesse de instituições financeiras internacionais para a primeira infância, foi preciso um aprofundamento sobre o conceito de “capital humano”, o qual também não é novo (data da década de 1960/1970), mas vem sendo reutilizado, junto de pressupostos da neurociência, para justificar a importância da EI em termos economicistas (a partir das possíveis “taxas de retorno”). Essa discussão se encontra no terceiro capítulo.

No quarto e último capítulo do trabalho trataremos mais especificamente do conteúdo escrito e das fotografias presentes nos PQEI18, fazendo, na sequência, nossas considerações.

1. Percurso metodológico

Neste estudo foi realizada uma análise documental, tendo como objeto de pesquisa o documento PQEI18. O interesse inicial em tomar os PQEI18 como objeto de investigação se deu a partir de uma reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais para a Infância (Geppei), do qual participo e é coordenado pela profa. Bianca Correa. O documento foi discutido em um dos encontros do grupo e causou certo estranhamento em relação às fotografias nele presentes e parte de seu conteúdo escrito (menções sobre "parcerias" com o setor privado e fotos retratando crianças em fila, utilizando apostilas, etc.). Como o grupo discute políticas de EI e parte desse processo diz respeito à análise de legislação e de documentação oficial produzida em diferentes níveis governamentais, entendemos que analisar o referido documento, considerando seu contexto de produção e os conhecimentos já produzidos sobre a questão mais ampla referente à qualidade nessa etapa da educação básica, seria pertinente para contribuir com a área. Daí nosso propósito de realizar uma análise de modo mais aprofundado, procurando compreender concepções de EI subjacentes.

Acessamos os PQEI18 por meio do *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), onde ele aparece no topo da lista de publicações da seção "Educação Infantil". A organização e a análise dos dados foram feitas com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2007). Como a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos, não foi preciso passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa nem fazer uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O trabalho se insere no âmbito dos estudos qualitativos que, como conceitua Rosana Kripka, Morgana Scheller e Danusa Bonotto (2015, p. 243), são aqueles que buscam "compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte [...] interessando-se mais pelo processo do que pelo produto". Fundamentando-se na produção teórica de Menga Lüdke e Marli André, as autoras indicam que "o problema central na análise de documentos refere-se a como conceitualizar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções" (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, p. 245). Nesse sentido, a leitura e a análise do documento foram acompanhadas por constantes (re)visitações à literatura das áreas pertinentes ao estudo, procurando apreender o "movimento que constituiu determinada política como realidade objetiva" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 112). A compreensão de um fenômeno quase sempre exigia a necessidade de um maior

aprofundamento em outros temas não previstos, constituindo-se em um processo ativo de pesquisa.

Ainda que talvez extrapole esse espaço, acredito ser pertinente mencionar que meu "percurso metodológico" iniciou-se, na verdade, ainda na graduação, quando passei a integrar o Geppei, em 2016, ao começar a desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), com o apoio do Programa Unificado de Bolsas (PUB/USP), sob a orientação da profa. Bianca Correa. Por meio da IC (2016–2017) tive contato pela primeira vez com os estudos de gênero ao realizar uma análise de Planos Municipais de Educação (PME) da microrregião de Ribeirão Preto, procurando verificar se a exclusão das expressões "gênero" e "sexualidade" do Plano Nacional de Educação, em 2014, havia influenciado na exclusão dos termos também nos PMEs, dando enfoque para as relações entre EI e gênero; os resultados da pesquisa confirmaram que isto ocorreu.

Em 2017 participei de uma segunda IC, também apoiada pelo PUB/USP e orientada pela mesma professora, estudando o mesmo tema da anterior (as relações entre gênero e EI), porém dessa vez analisando o material apostilado utilizado na pré-escola da rede municipal de um município da microrregião de Ribeirão Preto. Por meio das análises das apostilas destinadas às crianças, foi possível observar que nas ilustrações do material as figuras de pessoas negras eram as de menor número e, dentre essas, as imagens de meninas negras eram as de menor quantidade. Observou-se, também, diversas marcações de gênero presentes nos exercícios, indicando, por exemplo, quais atividades e comportamentos eram de menina e quais eram de menino.

A partir desta segunda IC, olhar somente para gênero, de forma isolada, não foi mais possível, havia a necessidade de compreender as opressões em suas interseccionalidades de classe, gênero e raça. No entanto, as primeiras discussões sobre interseccionalidade que tive contato me deixaram com a impressão de que algo estava "faltando", ainda que não soubesse identificar o quê. Ao ler o ensaio de Marília de Carvalho (2020), intitulado "Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica", pude "nomear" o meu incômodo: o que me fazia falta era um debate sobre interseccionalidade que tratasse das questões de reconhecimento junto das questões de justiça social, das discussões sobre a redistribuição de poder. Não que este debate já não existisse, mas sem saber nomeá-lo não era possível encontrá-lo.

No âmbito do Geppei, todas as pesquisas desenvolvidas são perpassadas pelo tema da qualidade da/na EI. Para a discussão desse tema, tornou-se indispensável a compreensão de como as diferentes formas de opressão estruturam a sociedade, sobretudo na fase atual em que

o capitalismo se encontra, em que essa exigência se mostra ainda maior, de aprofundamento das desigualdades e do desmonte dos mecanismos legais para combatê-las. A partir dessa necessidade, o grupo vem se dedicando ao estudo de trabalhos que tratam das opressões que marcam as sociedades divididas por classes, como o racismo e o sexismo, e como elas se articulam com as "novidades" que surgem no campo da política educacional. Este trabalho faz parte, então, de um processo coletivo, ainda em pleno desenvolvimento, de tentativa em compreender como os diferentes domínios de poder dão forma a opressões de classe, gênero e raça, as quais atingem as crianças pequenas e suas famílias, principalmente suas mães, e que colocam em risco a garantia de seus direitos.

2. Relações entre cuidado, gênero e democracia

Em seu livro "O ódio à democracia", Jacques Rancière (2015) percorre a história dos usos do termo "democracia" e discorre sobre as distorções que o conceito sofreu ao longo do tempo, provocadas pelas oligarquias estatais e financeiras em defesa dos seus próprios interesses. A ocupação das posições de poder foi historicamente justificada por determinados "títulos", sendo a superioridade no nascimento (filiação) e a riqueza os principais "requisitos" para governar as pessoas (RANCIÈRE, 2015). Para o autor, a democracia significa uma ruptura nessas razões para governar ou ser governado, é a ausência de títulos, o poder de qualquer um.

Observa-se na democracia contemporânea um processo de desfiguração dos princípios democráticos de "liberdade" e "igualdade". Tais valores não mais refletem a participação de qualquer um na vida pública, ao contrário, restringem cada vez mais esse espaço. Rancière (2015) retoma o Manifesto Comunista para discutir como na era dos hipermercados as inúmeras liberdades conquistadas são substituídas por uma única "liberdade": a de comércio. A igualdade passa a ser igualdade mercantil, numa relação entre prestadores de serviços e clientes. Segundo o autor, na atualidade a expressão "homem democrático" pode ser lida como "consumidores ávidos", tendo como principal valor a realização pessoal (RANCIÈRE, 2015, p. 20). É nesse sentido que a "igualdade" e a "liberdade" na democracia contemporânea afastam os sujeitos da esfera pública: enquanto as energias são desviadas para o consumo de pequenos prazeres, o interesse em busca do bem comum se dispersa; enquanto as pessoas são motivadas a se manterem à procura de satisfações individuais, os espaços de poder e decisão são tomados pelas oligarquias. Desse modo,

> A prática espontânea de todo governo tende a estreitar essa esfera pública, a transformá-la em assunto privado seu e, para isso, a repelir para a vida privada as intervenções e os lugares de intervenção dos atores não estatais. Assim, a democracia, longe de ser a forma de vida dos indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de ampliação dessa esfera. Ampliar a esfera pública não significa, como afirma o chamado discurso liberal, exigir a intervenção crescente do Estado na sociedade. Significa lutar contra a divisão do público e do privado que garante a dupla dominação da oligarquia no Estado e na sociedade (RANCIÈRE, 2015, p. 55-56).

A presença nos espaços decisórios e de poder é fundamental para dar relevância política a necessidades e interesses. Os Estados Oligárquicos, revestidos de um discurso democrático, tendem a ocupar a esfera pública com os seus representantes, dificultando que as questões enfrentadas por aquelas pessoas que se encontram em posição mais distante do polo do poder adquiram prioridade. Assim, assuntos políticos, de interesse comum, podem ser transformados em questões particulares. A intensificação da pobreza e as ações compensatórias propostas por organismos multilaterais para enfrentá-la, tendo agora como objeto central as crianças pequenas, é um exemplo disso, como será melhor discutido no terceiro capítulo deste trabalho. Ao serem transferidos para o âmbito privado, assuntos que revelariam problemas estruturais passam a ser tratados como questões pontuais, não modificando as suas causas.

A transferência de assuntos políticos para o âmbito privado tem especial relevância na discussão sobre o cuidado e as hierarquias de gênero. As imagens de mulher e de criança foram culturalmente construídas em torno da esfera familiar e doméstica, marcadas pelo patriarcalismo que naturaliza a dominação dos homens sobre elas. Ao resgatar o histórico das lutas dos movimentos feministas e de mulheres ocorridos na década de 1970 no Brasil, Teles (2015) destaca a reivindicação da entrada das questões enfrentadas por elas (maternidade, violência doméstica e/ou sexual etc.), até então entendidas como pessoais, no campo político. Na mesma época, a luta pela creche, que levava como máxima a expressão “O filho não é só da mãe!”, exigia a responsabilidade social pelas crianças. Quando colocadas na arena pública, as questões ganham um caráter universal, porque entram no domínio dos direitos, rompendo com privilégios reservados a pequenas parcelas da população.

A produção do gênero na divisão sexual do trabalho, marcada por raça e classe, é tomada como problema político por Biroli (2018). A responsabilização desigual pelas atividades de cuidado, exercidas quase exclusivamente por mulheres, afasta as suas provedoras dos espaços decisórios e, assim, também as suas demandas. A autora argumenta que as formas de organização da vida cotidiana precisam fazer parte do debate teórico sobre democracia, uma

vez que a distribuição do trabalho de cuidado na sociedade está fortemente ligada à possibilidade de participação nos espaços institucionais.

A necessidade de cuidado faz parte da vida humana, podendo ser intensificada em alguns momentos (na infância, na velhice, ao ficarmos doentes etc.), mas jamais dispensada. A limpeza da casa, a preparação dos alimentos, a lavagem das roupas etc., são atividades necessárias para a sobrevivência humana, bem como a companhia e o afeto. Biroli (2018) chama a atenção para essa interdependência no cotidiano e as formas de sua organização: as atividades de cuidado demandam tempo e energia que, quando concentradas sob a responsabilidade de uma só pessoa (comumente a mulher), podem limitar as condições de participação na política, em outros trabalhos e no acesso a descanso e lazer; destaca a autora, ainda, que quando o cuidado é mercantilizado, demanda dinheiro, precarizando o seu provimento para aquelas pessoas que já se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

Ao retomar o trabalho teórico de Sylvia Walby sobre a organização do patriarcado, Biroli (2018) relembra que no período anterior à industrialização a exclusão das mulheres da vida pública estava diretamente relacionada ao controle de um homem (marido ou pai) sobre elas, processo denominado de "patriarcado privado". Com o passar do tempo, a opressão das mulheres adquiriu uma dimensão mais ampla, em que Estado e mercado de trabalho revelaram novas formas de opressão, caracterizando um "patriarcado público" (BIROLI, 2018, p. 32-33). Ainda que a atuação das mulheres não se limite mais ao âmbito doméstico, a entrada delas no trabalho remunerado não se deu de forma igualitária em relação aos homens nem entre mulheres, estando as mulheres negras nas ocupações de menor prestígio. A inserção no mercado de trabalho e o acesso a direitos sociais básicos são marcados por desigualdades raciais e de classe entre as mulheres.

Helena Hirata (2014) recupera as produções teóricas de autoras que trabalham com os conceitos de "interseccionalidade" e "consubstancialidade", os quais ressaltam a importância do reconhecimento da interdependência das categorias de classe, gênero e raça nas relações de poder. Hirata (2014) destaca que esse enfoque integrado foi bastante reivindicado por movimentos feministas negros, chamando a atenção para as diferentes formas de opressão que se revelam ao considerar as múltiplas formas de dominação. A autora sublinha, ainda, a relevância dos trabalhos de Joan Tronto, que trazem para a discussão do cuidado as relações sociais de gênero e o pertencimento de classe e de raça, permitindo identificar quem cuida e em quais condições.

Lélia Gonzalez (2020) ressalta que as atividades produtivas exercidas pelas pessoas negras, sobretudo pelas mulheres, foram marcadas por uma divisão racial do espaço, estando

esse grupo envolvido principalmente no setor de produção e em outras atividades que não implicam em lidar com o público. O trabalho doméstico e de cuidado fazem parte dessas atividades, as quais são realizadas, no Brasil, frequentemente por mulheres negras e/ou imigrantes internas, como mostra o estudo de Hirata (2014). A herança cultural do período colonial ainda persiste na distribuição da população no trabalho precarizado na sociedade.

No Brasil, a luta pela criação de creches foi protagonizada por movimentos feministas e de mulheres, integrando as pautas, defendidas por elas, contra uma sociedade organizada sob a forma patriarcal. Teles (1999) ressalta que no início do século XX, com o avanço da industrialização e a entrada cada vez mais expressiva das mulheres nas fábricas, o direito à creche aparece junto das reivindicações pela redução da jornada de trabalho – que era mais longa do que a dos homens, ainda que a remuneração fosse inferior a deles – e contra os baixos salários.

Também com a industrialização cresceram os movimentos migratórios em direção aos grandes centros urbanos e a ausência de equipamentos públicos reduziu as possibilidades de redes de apoio para as mães que tiveram que se deslocar de seus locais de origem para trabalhar, ao mesmo tempo em que os custos de moradia e transporte nas grandes cidades sofriam aumentos expressivos, fatores que contribuíram para o surgimento das periferias (TELES, 1999). Foram nesses espaços marginalizados que as necessidades coletivas entraram em ebulição e, nesse contexto, a luta pela creche aparece intrinsecamente ligada às reivindicações por melhores condições de vida, uma luta de caráter fortemente coletivo.

O casamento e a maternidade, mesmo sendo colocados como prerrogativas para as mulheres, constituíam enormes obstáculos para a contratação delas nas empresas, as quais evitavam empregar mulheres casadas e/ou grávidas ou as demitiam quando engravidavam. Já naquela época, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) previa a obrigação das empresas que contavam com mais de 30 mulheres acima de 16 anos empregadas de dispor de um local apropriado para que elas pudessem deixar os seus filhos que estavam em período de amamentação; a não empregabilidade ou a demissão de mulheres com filhos era uma forma de burlar essa lei (TELES, 2015). Ainda hoje a maternidade exerce uma profunda influência sobre a trajetória profissional de mulheres: a necessidade de conciliar a responsabilidade pelas crianças com o trabalho remunerado muitas vezes as obriga a ocupar empregos mais precarizados, com menores salários ou informais.

Ao discorrer sobre o funcionamento de alguns dispositivos de cuidado no Brasil (família, legislação trabalhista e educação infantil), Bila Sorj (2013) verifica que as mudanças na composição familiar, em que a mulher passa a ser também provedora da casa, não foi

acompanhada de uma socialização das atividades de cuidado, comprometendo a qualidade da inserção das mulheres, sobretudo das mães, no trabalho remunerado. Independentemente da renda, o tempo dedicado às atividades de cuidado é sempre maior para as mulheres do que para os homens, já quando a comparação é feita entre mulheres, a renda se torna um fator determinante no emprego do tempo nessas atividades e no acesso a uma maternidade socialmente protegida, como se mostra no exemplo da licença-maternidade, a qual é direcionada somente às mães que contribuem para o Regime Geral de Previdência Social:

> Trata-se de um benefício que exclui muitas trabalhadoras, na medida em que uma parcela importante delas está envolvida em atividades informais. Embora o número de homens e mulheres que contribuem para a previdência tenha crescido recentemente, a informalidade é ainda muito expressiva entre as mulheres. Segundo o último Censo do IBGE (2010), a seção de atividade que teve o pior resultado em termos de contribuição para a previdência oficial foi "Serviços domésticos" (38,3%). Dado que essa é uma ocupação composta em mais de 90% por mulheres, pode-se ter uma ideia do nível de exclusão que uma licença baseada no regime contributivo pode provocar (SORJ, 2013, p. 486).

Em estudo realizado por Fabiana Fernandes, Nelson Gimenes e Juliana Domingues (2017), os dados apreendidos reafirmam que o acesso à creche se relaciona diretamente com as condições de vida das mães, além de que a falta desse acesso atinge mais fortemente a vida das mulheres negras, pois são nas ocupações mais desvalorizadas e onde a remuneração é mais baixa que a presença delas é maior quando precisam conciliar o trabalho remunerado com o cuidado das crianças.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Mensal (PNAD), a taxa de desemprego no Brasil atingiu 14,6% no terceiro trimestre de 2020, a maior até então registrada. Quando desagregada por sexo, a taxa se mostra maior para as mulheres (16,8%) do que para os homens (12,8%). Em relação a categoria cor/raça a porcentagem é de 19,1% de pessoas pretas desempregadas, 16,5% de pardas e 11,8% de brancas (IBGE, 2020, p. 35-40).

A expansão da informalidade no mundo do trabalho aumenta a exploração do trabalhador e prejudica o acesso a direitos sociais básicos. Novas modalidades de trabalho que fazem uso de contratações temporárias e/ou terceirizadas têm ganhado espaço no discurso dominante sob a forma de avanço das relações trabalhistas, supostamente "libertando" empregadores e empregados de vínculos indesejados. A informalidade aparece diluída em outros termos como, por exemplo, "empreendedorismo" e "trabalho voluntário"; também os sujeitos envolvidos ganham outros nomes: "colaboradores", "parceiros" etc. Atualmente, pode-se presenciar um alargamento ainda maior do trabalho informal por meio da atuação de

empresas de serviços de transporte e/ou entregas por aplicativo: “Dirija quando e onde quiser [...]. Sem escritório ou chefe”, diz a propaganda de uma dessas empresas. No entanto, o que não é dito é que aqueles que dependem exclusivamente desses aplicativos para compor a sua renda comumente extrapolam a jornada de oito horas ainda previstas em lei, sem que isso pareça um grande retrocesso nos direitos trabalhistas, já que aparenta que foi o trabalhador que *escolheu* trabalhar tantas horas. Quando esse tipo de modalidade de trabalho é utilizada como complemento da renda principal revela-se que há um número significativo de assalariados que possuem contratos precarizados cujo pagamento não corresponde aos custos básicos de vida. A extensão da jornada de trabalho é um dos fatores primários para a extração de mais-valia (excedente do trabalho socialmente necessário apropriado pelo capitalista), portanto, a informalidade amplia “as formas geradoras do *valor*, ainda que sob a *aparência* do *não valor*, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de *autoexploração* do trabalho)” (ANTUNES, 2011, p. 407, grifos no original).

É importante mencionar o cenário atual de avanço da informalidade e, por meio dela, de uma precarização estrutural do trabalho (visto que o alto índice de desemprego sustenta a subvalorização de quem consegue continuar em empregos assalariados com direitos trabalhistas) porque junto das modalidades informais mobiliza-se a formação de uma determinada personalidade de trabalhador mais individualista e competitiva. A presença do trabalhador de massa no interior das fábricas (como no início da industrialização) facilita a reivindicação de direitos por meio da organização independente e da participação em sindicatos. O setor informal “espalha” a classe trabalhadora, dificultando a sua organização e prejudicando o caráter coletivo das lutas, já que as dificuldades enfrentadas podem ser vistas como problemas particulares e não como demanda de classe.

A desregulação das relações trabalhistas provoca uma desigualdade na distribuição de responsabilidades. Com a diminuição do papel do Estado, logo, da responsabilidade estatal, reforça-se uma responsabilização individual pelas trajetórias de vida, ainda que a organização do cotidiano e as decisões políticas sejam importantes fatores que possibilitam ou restringem as escolhas feitas. O cuidado é um trabalho exaustivo, quando direcionado às crianças adquire um caráter quase sempre constante. Por meio da análise das diferentes relações sociais que se estabelecem no exercício do cuidado, Nadya Guimarães (2020, p. 125) observou que “[...] o engajamento intenso de um grupo no mercado de trabalho depende do trabalho intenso de cuidado desempenhado por outro grupo fora do circuito mercantil”. Nesse sentido,

> Essa dinâmica permite que os privilegiados se apresentem como pessoas que construíram sua posição por mérito próprio, obliterando o fato de que essa posição se ancora na exploração do trabalho de outras pessoas e na mobilização de normas e recursos em seu favor. O mérito também só se define como tal devido à valorização social de certas habilidades – o que se dá em processos históricos e ganha formas institucionais (BIROLI, 2018, p. 63).

Tratar o trabalho de cuidado como uma questão particular encobre as suas relações com outras esferas da vida e dificulta o reconhecimento de que esse é um assunto público, ou seja, político. A privatização do cuidado (tratado como questão privada) despolitiza a vida cotidiana e por estar associado como tarefa exercida exclusivamente pelas mulheres, acaba por despolitizar também as demandas de suas provedoras, reforçando estruturas que sustentam hierarquias de gênero e raça, as quais dão significado às formas como a classe é vivida (DAVIS, 2011).

3. Educação infantil e teoria do capital humano

Reconhecidos como os precursores da teoria do capital humano, os estudos dos economistas estadunidenses Theodore Schultz e Gary Becker datam do início da década de 1960. Tal teoria teve por finalidade propor uma ampliação do conceito de capital, afirmando que também os comportamentos sociais representariam uma forma de capital, isto é, as "habilidades humanas" também seriam passíveis de investimento e, por conseguinte, de rendimentos pecuniários ao longo do tempo. Preocupado em entender a "economia de ser pobre", Schultz (1980) argumenta que também os pobres desejam melhorar as suas condições de vida, fazendo investimentos em si mesmos ou em seus filhos (educação, treinamentos profissionais), aspirando um aumento na renda familiar, ou seja, os pobres também buscam aumentar a *sua qualidade*, o seu capital humano. Como o autor se ampara em um viés liberal, parte da abordagem de oferta e demanda para defender um sistema autorregulável, em que a busca por qualidade, por melhoramento de si mesmo, resultaria em acréscimos na renda, num processo permanente em que supostamente todos saem ganhando: o indivíduo com uma renda maior e a empresa com um trabalhador mais produtivo. A busca contínua por aprimoramento de si mesmo só seria possível porque os componentes de qualidade são tratados como recursos escassos, os quais são úteis por algum tempo (SCHULTZ, 1980). Assim, não se trata da aquisição de qualquer habilidade, mas daquelas que o mercado necessita em um determinado

momento. A permanente escassez e invalidez funcionam, portanto, como o “motor” que move a competitividade por essa busca.

Os “benefícios” do capital humano são justificados em termos de ganhos financeiros, na visão do autor favorecendo ambas as partes, empregadores e empregados. Todavia, uma leitura mais ampla do momento histórico no qual esse conceito foi criado permite inferir que o que estava em curso era um processo de expropriação da subjetividade do trabalhador, bem como da dimensão de sociabilidade entre sujeitos, haja vista a competitividade e a individualidade ainda mais intensificadas, que seriam indispensáveis para a inserção na nova lógica capitalista.

A necessidade de se considerar as relações humanas como um importante fator no processo de produção já vinha sendo anunciada em décadas anteriores por outros economistas liberais (SAUL, 2004). Por meio do Estado de bem-estar social, a ascensão de políticas sociais, entre elas as relativas aos direitos trabalhistas, gerou uma nova preocupação para os empresários: como reduzir e controlar as ações sindicalistas crescentes. As reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de trabalho provocavam prejuízos aos lucros dos proprietários dos meios de produção, despertando, diante disso, o interesse dos capitalistas pelos estudos sobre comportamento social, sobretudo visando aumentar a “lealdade” dos trabalhadores em relação à empresa e estimular a produtividade (SAUL, 2004).

Simultaneamente, o período foi marcado por uma reestruturação produtiva do capital em que o avanço tecnológico deu início a uma internacionalização do processo de produção, ou seja, um produto passou a ter as suas peças produzidas em diferentes partes do mundo, o que permitiu que o capitalista pudesse ampliar a sua gama de escolhas, optando pelo lugar que lhe oferecesse as melhores vantagens econômicas; trata-se da busca por mão de obra barata, a qual era explorada, principalmente, nos chamados países do sul (HARNECKER, 2000).

A teoria do capital humano surge, então, como uma resposta à demanda da indústria quanto ao controle das relações humanas e a uma configuração econômica em que o mercado compete em escala global. Nessa teoria, o comportamento social é entendido como uma forma de capital que, assim como os meios de produção, pode-se produzir lucro, ou taxas de retorno, a partir dos investimentos nele aplicados. A educação adquire, em vista disso, a função de formar um trabalhador dotado de habilidades sociais, em um contexto em que os conhecimentos tácitos ganham importância para garantir uma alta produtividade. Como destaca Christian Laval (2019), a educação passa a ser, também, um indicador de competitividade do sistema econômico e social.

A preocupação em torno da educação do futuro trabalhador, adaptado às necessidades da empresa é uma característica manifesta desde os primórdios da teoria do capital humano, fundamentando os discursos dominantes sobre educação veiculados por organismos globais. Todavia, como o panorama político não é o mesmo da década de 1960, uma mudança importante precisa ser considerada: os resquícios do Estado de bem-estar social possibilitavam que o Estado mantivesse certo protagonismo na elaboração de políticas educacionais, ainda que essas sofressem influências do empresariado. Com o avanço do neoliberalismo, é o próprio capital e seus representantes que passam a formular e implementar essas políticas (SANTOS, 2004), ainda que com recursos públicos. Outra mudança importante diz respeito às relações de trabalho que, nesse estágio do capitalismo, se encontram cada vez mais instáveis, em decorrência de uma precarização estrutural que amplia o uso de contratações temporárias sujeitas a variações de salário e de jornada. Trabalhos flexíveis que exigem trabalhadores flexíveis com direitos, também, flexibilizados; é tendo em vista esses postos de trabalho que a teoria do capital humano orienta, agora, a educação dos futuros trabalhadores.

Como argumenta Paro (2017), ser um trabalhador flexível no mercado de trabalho não é, em princípio, algo negativo. Todavia, ao ser restringida a essa função, a educação sofre um esvaziamento de sua dimensão social, cultural e política, sendo reduzida, assim, a uma concepção economicista, colocando-a a serviço do capital. Nesse sentido, "o problema localiza-se, portanto, não na flexibilidade, mas no modo de produção que exige isso do trabalhador como condição para sua própria exploração" (PARO, 2011, p. 92-93).

As novas organizações do trabalho, sustentadas por uma produção voltada e conduzida pela demanda, não mais necessitam de um controle direto do trabalhador, visto que o elevado índice de desemprego e o cenário de constantes incertezas, características que impulsionam a competitividade e o individualismo exacerbado, próprios do sistema capitalista e ainda mais intensificados em sua nova configuração denominada neoliberalismo, impõem uma maior autodisciplina, bem como um maior assujeitamento a piores condições de trabalho:

> O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real (LAVAL, 2019, p. 48).

O conceito de capital humano é fundamental para a compreensão da introdução da lógica neoliberal no universo escolar, sendo também nele que se apoiam as justificativas de organismos internacionais para o investimento em educação e, agora, para a centralidade da primeira infância em suas agendas. Ao elaborar tal conceito, Schultz (1980) destacava a existência de "capacidades herdadas", ou inatas, que favoreceriam o crescimento econômico, porém, dada a vagarosidade das alterações destas (note-se, aqui, a influência de concepções eugenistas), considerou que as análises econômicas deveriam concentrar-se nas capacidades adquiridas (LÓPEZ-RUIZ, 2008). Essas, por sua vez, só seriam *úteis* se estivessem de acordo com as necessidades da empresa, num cenário em que a escassez de postos de trabalho exige uma maior variação de funções, trata-se, assim, de uma acumulação constante de "habilidades", da construção de um "estoque" altamente adaptável que esteja apto a responder às mutações do mercado. Diante disso, a "educação ao longo da vida" vem se tornando o lema de agências multilaterais para a proposição de metas educacionais nas quais a primeira infância ganha destaque a partir de pesquisas da neurociência, afirmando que grande parte dessas habilidades são desenvolvidas nos primeiros anos de vida. Essa perspectiva foi incorporada, também, nos PQEI18, declarada logo no início de sua introdução:

> A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.
> [...]
> O desenvolvimento cerebral que permitirá a aprendizagem ao longo da vida tem especial relevância durante a Primeira Infância. Pesquisas da neurociência demonstraram que o cérebro humano alcança 80% do tamanho adulto durante os três primeiros anos de vida e que, nessa etapa, se formam 40% das habilidades mentais das pessoas adultas (Araújo e López-Boo, 2010)[1]. Áreas de desenvolvimento altamente importantes, como controle emocional, habilidades sociais, linguagem e aritmética, alcançam seu auge nos primeiros três anos de vida infantil. A importância de prestar serviços de qualidade para a Primeira Infância é sustentada por evidências dessa natureza (BRASIL, 2018, p. 11).

A importância da EI é justificada, como pode ser visto no trecho acima, pelo seu valor econômico, o qual, como já observado por Laval (2019), parece ser o único argumento válido para os "decisores" de hoje. A ideia de taxas de retorno a partir do investimento em uma etapa da educação também esteve presente nas políticas de universalização do ensino fundamental realizadas no Brasil na década de 1990, as quais foram impulsionadas pelo Banco Mundial e

[1] A referência completa do trabalho não consta no documento, porém supõe-se que seja essa: ARAUJO, María; LÓPEZ-BOO, Florencia. Invertir en los primeros años de vida: Una prioridad para el BID y los países de América Latina y el Caribe. **Nota Técnica División de la Protección Social y Salud N 188, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**, 2010.

provocaram certo abandono da EI no que se refere ao investimento direto feito pelo poder público (ROSEMBERG, 2002). A mudança na "prioridade" da etapa, que agora se volta para a EI, não significa, entretanto, um maior reconhecimento dos direitos das crianças e das famílias às creches e pré-escolas, visto que se apoia em um discurso instrumental: a EI é útil porque ajuda a desenvolver habilidades cerebrais que serão necessárias nos anos escolares seguintes, aproximando-se, assim, de uma educação compensatória; é útil também porque, agora, acredita-se que as taxas de retorno são maiores quando se investe nessa etapa, em outras palavras, tal investimento pode ser mais rentável.

A entrada de estudos da neurociência nas políticas de EI é um ponto que precisa ser investigado com certa cautela. Com a exceção de grupos mais reacionários, a importância do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas em instituições de EI aparenta estar sendo reconhecida, embora para os bebês o caminho em direção a esse reconhecimento ainda se apresente um pouco mais longo. Também parece haver consenso em relação à relevância das interações, em sua aprendizagem e desenvolvimento, entre as crianças e entre elas e as pessoas adultas, assim como a pertinência de espaços e tempos apropriados para que elas ocorram. Desse modo, poderíamos inferir que isso se dá devido ao avanço de estudos nas mais variadas áreas e que, por isso, é esperado que as ciências ofereçam, em seus diferentes campos, argumentos que legitimem esses assuntos. Contudo, a política pública, como aponta Oscar Oszlak e Guillermo O'Donnell (1976), é uma arena de conflitos, ou seja, é a expressão de um processo de disputas do qual diferentes atores sociais participam; portanto, seu conteúdo pode não significar um consenso e pode estar mais ou menos inclinado para alguns interesses do que para outros, dependendo do contexto social em que foi elaborada e de quem participou de sua elaboração.

A partir de uma análise crítica de políticas públicas, é preciso compreender, então, o porquê desse tema, o da primeira infância, ter sido transformado em uma questão, quem discursa para defendê-lo como sendo uma questão e quais são, e quem faz, os posicionamentos contrários (OSZLAK; O'DONNEL, 1976). Nesse sentido, a problemática em torno da neurociência na EI não diz respeito exclusivamente aos resultados das pesquisas sobre o desenvolvimento cerebral das crianças, mas principalmente sobre o significado que eles adquirem dentro de uma agenda política específica. Nesse caso, os estudos da neurociência estão sendo utilizados como fundamentos, como "evidências", para sustentar o conceito de capital humano como princípio orientador da gestão da/na EI, não à toa as razões biológicas são percebidas sempre em estreita aproximação com as razões econômicas nos discursos sobre investimento na primeira infância. Além disso, esses fundamentos podem servir como nevoeiro

frente aos objetivos exclusivamente econômicos desse "investimento", como uma forma de cativar e envolver professoras e demais profissionais da educação na realização de agendas globais que pouco se interessam em modificar uma estrutura escolar excludente e discriminatória, uma vez que trata os problemas estruturais como questões individualizadas.

Tendo como principal referência a economia estadunidense, a teoria do capital humano considera que as condições de vida resultam de escolhas individuais, que se forem "bem feitas" quebrariam o ciclo geracional da pobreza (PENN, 2002). Desse modo, assume uma posição negacionista em relação a uma conjuntura social cujo eixo estruturante é a própria pobreza. Diante das desigualdades e das limitações do meio, o indivíduo precisaria, então, ser *resiliente*, adjetivo que descreve alguém capaz de adaptar-se e de superar obstáculos e/ou situações desfavoráveis. Logo, não se questiona as causas dessas desigualdades nem atribui a elas as disparidades sociais, sendo o "sucesso" (termo utilizado pelos defensores dessa teoria como sinônimo de renda mais elevada) decorrente de capacidades individuais como, por exemplo, disciplina e perseverança, não tendo nenhuma relação com a origem socioeconômica, tampouco com questões de gênero e raça. Nessa lógica, esses conhecimentos tácitos são indispensáveis, pois são eles que definirão os comportamentos sociais, as "escolhas" feitas pelas pessoas. É nesse contexto que a primeira infância ganha centralidade nas agendas globais sobre educação, sendo compreendida como uma etapa da vida privilegiada para intervenção, de modo a desenvolver tais "habilidades" enquanto o indivíduo se encontra mais suscetível às influências externas (PENN, 2002). É também nesse contexto que o "controle emocional" se torna uma "área de desenvolvimento altamente importante", como mencionado no trecho dos novos Parâmetros de qualidade da EI.

Sabendo-se, então, que a questão da primeira infância ganhou visibilidade a partir de uma perspectiva instrumental amparada em razões econômicas e biológicas, as quais são sustentadas pela teoria do capital humano e pela neurociência, e que os discursos para a defender como sendo uma questão são veiculados, principalmente, por organismos financeiros internacionais, nos interessa, agora, identificar quem faz e quais são os posicionamentos contrários. Em relatório elaborado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade), que procurou identificar os atores e as concepções em disputa em torno do tema da primeira infância, constatou-se que o discurso que se contrapõe a essa perspectiva instrumental se pauta na concepção de que a EI é um direito público cujo exercício deve ser garantido pelo Estado (CLADE, 2011). Se para contestar a forma como a primeira infância recebeu visibilidade utiliza-se como principal argumento a reafirmação da EI como direito, é porque se

entende que este se encontra sob risco. Algumas das medidas que ameaçam esse direito serão discutidas a seguir.

Ao conceber a educação como um processo de acúmulo de habilidades que seriam úteis no mercado de trabalho e que supostamente gerariam rendas mais elevadas, o conhecimento passa a ser compreendido como um bem individual, portanto, de interesse privado. Nesse sentido, "não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade" (LAVAL, 2019, p. 21-22). Diante dessa visão economicista da educação, amplia-se os espaços de atuação dos chamados "mercados educacionais". Por meio de análise das ações da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos no campo da educação, Dave Hill (2003) identificou três principais frentes que direcionam esses mercados:

> 1 – um Plano de Negócios *para* a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas;
> 2 – um Plano de Negócios *na* Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação,
> 3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as "Edubusinesses" (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização (HILL, 2003, p. 25, grifos no original).

A entrada de "planos de negócios" na educação é mobilizada por um conjunto de atores sociais ligados a diferentes instâncias (empresariais, filantrópicas, midiáticas, políticas, etc.) que objetivam reorganizar a gestão e as práticas educacionais com base em uma lógica de bens e serviços, esses atores são chamados de reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012). Partem da defesa de que os problemas educacionais provêm da incapacidade do Estado em responder aos anseios da sua "clientela", apresentando, diante disso, o mercado como modelo a ser seguido.

A ideia de que a escola é uma prestadora de serviços e que deve, portanto, satisfazer os interesses individuais de seus "clientes", serviu como fundamento para a criação do movimento "Escola sem Partido" (EsP), o qual ganhou força e se tornou projeto de lei a partir da difusão da expressão "ideologia de gênero" durante a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), movimentação protagonizada por grupos reacionários e fundamentalistas, contrários às agendas de direitos humanos na educação (CARREIRA, 2016). Como repetidamente dito por seus fundadores, o EsP inspirou-se no Código de Defesa do Consumidor, como uma forma de "proteger a parte mais fraca", os clientes-alunos, da "influência ideológica" dos professores. Tal projeto motivou a elaboração de diversos outros, com nomes diferentes e

conteúdo similar, no âmbito dos municípios, sendo amplamente questionados por causa de sua inconstitucionalidade.

Na submissão da educação a uma relação de bens e serviços, esconde-se uma falsa ideia de liberdade e igualdade que, assim como na teoria do capital humano, encobre as desigualdades sociais por meio do discurso da "escolha". Nesse contexto, expressões como "*public choice*" e "escolha parental" são utilizadas nos textos de projetos que intentam transferir para a educação uma administração gerencialista, além de proporem uma redefinição do papel do Estado na oferta e/ou na gestão educacional mediante a passagem do estatal para o público não estatal ou para o privado (PERONI, 2012). Para a defesa desses modelos, faz-se uso de frases como "direito de escolher onde estudar" ou, em alguns casos mais graves, advoga-se, também, o direito *do que* estudar, como anunciava o grito de guerra do EsP: "Meus filhos, minhas regras!".

O apelo em torno da comercialização da educação como forma de satisfazer os interesses das famílias (tradicionais, nucleares e supostamente estáveis) confunde o entendimento daquilo que pertence ao âmbito privado e aquilo que é do domínio da esfera pública. Sobre a definição desses dois conceitos, Paro (2015) apresenta que:

> [...] o *público* é o domínio da universalidade de direitos e deveres de cidadãos, responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático.
> [...]
> O *privado*, por sua vez, é o âmbito da particularidade de indivíduos e grupos com seus interesses e idiossincrasias, e também supõe direitos e deveres protegidos pelo Estado (PARO, 2015, p. 56-59, grifos no original).

Ainda que desde a CF/88 os bebês e as crianças pequenas tenham o reconhecimento de que são sujeitos de direitos, sua imagem continua muito atrelada ao âmbito privado. Porém, sendo possuidores de direitos, cabe ao Estado intervir quando eles estão sob o risco de serem violados. Mesmo que em nossa sociedade prevaleça o convívio no interior de uma organização familiar monogâmica, a responsabilidade pelo cuidado, educação e proteção às crianças é uma questão social, portanto, de responsabilidade de todos, a qual está estabelecida também no ECA/90. Desse modo, o pertencimento da criança não se limita ao ambiente familiar, visto que ela faz parte, também, de um meio social mais amplo. Assim, a educação, por ser um direito social, pertence ao domínio do público, daquilo que é universal, uma vez que é direito de todos. Consiste, então, em um bem público, logo, de interesse público, não podendo, portanto, ser restringida aos interesses e valores do seu conjunto familiar.

Os mercados educacionais e, com eles, a comercialização da educação estão diretamente relacionados ao funcionamento da teoria do capital humano, pois o "investimento" na educação

que ela defende é, antes de tudo, um investimento lucrativo (muito mais para os mercados que passam a atuar no campo da educação do que para os indivíduos que "investem" em sua própria educação). Amplia-se, assim, o campo para que grandes corporações lucrem com a educação por meio da venda de sistemas de ensino (ADRIÃO; GARCIA, 2017) ou, ainda, a partir da apropriação do fundo público pelo setor privado por intermédio da transferência da responsabilidade pela oferta dos serviços públicos para organizações privadas (ADRIÃO; PERONI, 2009). Percebe-se, então, que a concepção instrumental agrega à educação setores da sociedade cujos fins são muito diferentes daqueles da escola: independentemente do que produza, uma empresa está interessada, essencialmente, em obter lucro, sendo esse resultado das relações de exploração que sustentam o sistema capitalista; ao contrário, a finalidade da educação é a formação do humano-histórico, processo que exige, necessariamente, uma relação democrática, ou seja, uma relação em que os envolvidos se afirmam como sujeitos (PARO, 2015).

O acesso ao conhecimento, transformado em mercadoria, é delimitado pelo poder aquisitivo da pessoa ou da família, trata-se, portanto, de um acesso desigual; por isso a ideia de liberdade e igualdade presente no discurso da "escolha" é falaciosa. Além disso, se a educação ocorre por meio de uma relação democrática, entregá-la para a via mercadológica é impedir o seu acontecimento. Num sistema em que a pobreza é compreendida quase como uma fatalidade, a formação passa a ser uma formação para o mercado de trabalho e para o consumo, em que bastam as "habilidades sociais", o "controle emocional", a "linguagem" e a "aritmética".

4. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018)

4.1 Contexto de elaboração

Os PQEI18 foram publicados no final de dezembro de 2018, ao término do governo de Michel Temer. A forma como se chegou à gestão federal de Temer foi caracterizada por estudiosos de diversas áreas e demais membros da sociedade civil como sendo um forte retrocesso na democracia brasileira, fazendo surgir e/ou intensificar ações de ataque aos direitos sociais até então conquistados, dentre eles os educacionais (MIGUEL, 2016; FRIGOTTO, 2017). Conjuntura essa que impulsionou a chegada de um representante da extrema direita na

gestão federal do país em 2019, caracterizando uma expressão do autoritarismo brasileiro no século XXI, o qual é marcado, sobretudo, pela submissão ao capitalismo financeirizado e pela adesão a políticas ultraliberais (ARAÚJO; CARVALHO, 2021). Partindo de uma perspectiva crítica de análise de políticas, considera-se necessário que a leitura e a interpretação do documento sejam situadas historicamente, de modo a investigar os possíveis vínculos com o contexto político, econômico e social. Além disso, como observa Ball (2004), as políticas educacionais precisam ser compreendidas no plano global, visto que cada vez mais a educação é considerada como assunto de comércio internacional.

O período histórico mencionado também foi marcado pelo avanço de discursos reacionários em torno das questões de gênero. Grupos de extrema direita e religiosos fundamentalistas veicularam em seus canais de influência ideias de caráter conspiratório, sob a afirmativa de que haveria no país uma conjuntura empenhada em "destruir a família" (FURLANI, 2016). A narrativa, difundida por meio da expressão "ideologia de gênero", se colocava contrária aos direitos das mulheres e das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e de demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+). A destruição da família seria, então, a ruptura com o formato tradicional de família idealizado por vertentes religiosas conservadoras: casais formados por um homem e uma mulher, sendo essa a principal, muitas vezes a única, responsável pelo cuidado da casa e das crianças. Cabe lembrar que em famílias mais abastadas esse cuidado é exercido por outras mulheres fora do contexto familiar, frequentemente negras e pobres (MARQUES; COSTA, 2013).

No cenário de ascensão desses discursos reacionários, a educação aparece como uma das principais arenas de disputa sobre as questões de gênero. A retirada das referências a gênero e sexualidade do PNE em 2014 e o fortalecimento de movimentos como o "Escola sem Partido" e seus sinônimos no país são acontecimentos que podem exemplificar essa possível centralidade da educação. Isso implicaria, também, na centralidade dos sujeitos nessas disputas: crianças, famílias e professores. A figura da criança aparece como vítima, como folha em branco a ser preenchida pelos algozes que seriam os professores, os quais perturbariam a sua sexualidade *normal*, ou seja, hétero. Não fazendo parte da heteronormatividade, seriam de orientação política à esquerda (o que na visão dos apoiadores de tais movimentos representaria um risco para o país). A família surge, então, como a "salvadora" que impediria isso de acontecer por meio da adesão ao modelo de educação domiciliar ou da denúncia e criminalização de docentes (ALGEBAILE, 2017).

As figuras da criança, da família e dos professores (representando a escola), mobilizadas por tais discursos, constroem um forte apelo social, juntas elas criam uma identificação quase imediata por fazerem parte da vida da maioria da população. A questão ganha, então, uma condição de emergência. Demarcam, ainda, claramente quem precisa ser defendido ou atacado: crianças e famílias estão em perigo e os inimigos são os professores. Gera-se, então, o que autoras da área vêm chamando de "pânico social" (VIANNA, 2017), distorcendo os estudos de gênero e tentando anular qualquer posição contrária.

Na cidade de Ribeirão Preto, localizada no interior de São Paulo, um projeto muito similar ao "Escola sem Partido" foi aprovado em setembro de 2017 na Câmara Municipal. O projeto previa diretrizes para a "Infância sem Pornografia", caracterizando qualquer conteúdo de educação sexual como erotização precoce (CORREA, 2017). A escolha do nome do projeto ilustra bem a estratégia utilizada para tentar anular o debate: se posicionar de forma contrária poderia parecer que se estaria defendendo o oposto do título, ou seja, uma "infância com pornografia". Aqui, também a imagem da criança, imbuída no termo "infância", contribui para o apelo social. Ainda que uma leitura do projeto revele as suas reais intenções, o seu título seria, provavelmente, o único elemento que chegaria à população, motivando uma rápida adesão e, ao mesmo tempo, construindo a imagem daqueles que se posicionam contrários como uma posição absurda. Houve mobilização e o projeto foi vetado, visto a sua inconstitucionalidade. Outros de mesmo nome também foram encontrados em diversos lugares do país.

Ao discorrerem sobre as formas utilizadas por redes de governança para construir uma hegemonia, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2014) fizeram uso da produção teórica de Antonio Gramsci para relembrar que transformar em senso comum a concepção de mundo da classe dominante é um dos fatores fundamentais para a permanência dessa mesma classe no poder. Desse modo, seus representantes organizam em variados espaços visões de mundo que orientam as práticas sociais, construindo um consentimento ativo ou passivo da classe subalternizada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014). No campo educacional, a veiculação de discursos que tentam estabelecer um consenso tem sido feita por meio do uso de *slogans* genéricos (as autoras citam a rede "Todos pela Educação") que confundem as suas reais intencionalidades, como o exemplo demonstrado acima.

A colocação dos professores como os possíveis inimigos também se vincula ao contexto político, econômico e cultural, já que a política de vigilância e punição de docentes, defendida pelos idealizadores de tais movimentos, corresponde a uma determinada visão da função da escola e da educação formal. Para seus proponentes, o ensino e a aprendizagem fazem parte de um processo estritamente técnico, autônomo e independente da política, assemelhando-se ao

ideário educacional do período da ditadura civil-militar no Brasil (RAMOS, 2017). Reforça-se, assim, o senso comum em educação que a vê como simples passagem de conhecimentos úteis para a vida (num sentido instrumental) daqueles que sabem para os que não sabem, colocando uma forte ênfase nos conteúdos e ignorando as características e condições tanto dos professores como dos educandos (PARO, 2008).

O ódio direcionado aos professores sugere que quanto mais "controlado" o trabalho docente, mais "seguro" ele seria, justificando um monitoramento constante para evitar desvios de sua restrita função de expositor de conteúdos, os quais são, muitas vezes, delimitados por materiais didáticos e/ou avaliações em larga escala, entendendo-os como supostamente neutros. Segundo Antônio Moreira e Vera Candau (2007), uma ancoragem social permite compreender as relações de poder que envolvem o processo de seleção de quais conteúdos farão parte do currículo e quais ficarão de fora, não se tratando de uma escolha neutra, pois é repleta de disputas e interesses sobre quais significados serão disseminados e quais serão silenciados, sobre quais valores orientarão a formação da nova geração.

O controle do trabalho docente tem sido facilitado pela entrada de formas empresariais na gestão escolar (ADRIÃO; GARCIA; DRABACH, 2020; PERONI; GARCIA, 2020). O estabelecimento de metas e recompensas monetárias (para a escola ou para os professores) segue o modelo neoliberal de promoção do autocontrole, que dispensa uma vigilância direta. Ao serem obrigados a seguir uma meta definida "de cima para baixo", como alcançar certa pontuação em testes de larga escala, por exemplo, os professores são coagidos a trabalharem de acordo com as expectativas externas, ainda que frequentemente essas metas possam ser passíveis de questionamentos acerca de sua relevância para a melhoria do ensino. Todavia, por serem decisões tomadas no âmbito de instituições oficiais e reconhecidas pela área, como o MEC, elas exercem certa autoridade, servindo de exemplo daquilo que seria um bom modo de verificar a qualidade da educação. Como mostra o estudo de Natália Cançado (2017), a Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo elaborou por conta própria um modelo de avaliação para a EI que seguia os mesmos padrões dos testes padronizados utilizados nas etapas educacionais seguintes, prevendo, inclusive, que a aplicação das provas fosse feita por outras professoras que não as regentes da turma.

Ao discutir essa tendência das formas empresariais na educação na rede estadual de São Paulo, Carvalho (2018) identificou uma superposição de modelos de trabalho docente. A docência, sobretudo nas primeiras etapas educacionais, foi historicamente associada a um tipo de feminilidade, entendendo as mulheres como naturalmente mais "adequadas" para o tratamento com as crianças por serem presumivelmente mais calmas, dedicadas, amorosas etc.

Estes valores afastam-se daqueles que dominam o campo empresarial, tido como sinônimo daquilo que é "profissional", o que, inclusive, dificultou o reconhecimento da docência na EI como atividade profissional, justificando baixa formação e remuneração. A entrada de formas empresariais de gestão no âmbito escolar colocaria, então, em confronto essa dimensão feminina da docência com os valores associados a uma esfera marcada por um tipo de masculinidade individualista e competitiva, um conflito entre o trabalho supostamente desenvolvido "por amor" e outro orientado exclusivamente pelo retorno financeiro. O estudo de Carvalho (2018) demonstrou que a lógica empresarial não substituiu o modelo mais antigo de trabalho baseado em características socialmente ligadas a uma feminilidade e que essas características ora se configuram como mecanismo de superexploração, ora se apresentam como resistência:

> […] parece que os defensores da gestão empresarial nas escolas da rede estadual de São Paulo não devem se preocupar em superar o "*ethos* da dedicação", pois o "idealismo" e o "altruísmo" estão sendo integrados à lógica das metas definidas externamente e na prática servindo ao bom funcionamento dessa gestão. As professoras pensam nos alunos, ficam angustiadas com suas dificuldades de aprendizagem e colocam seus sentimentos, seu compromisso e sua responsabilidade social a serviço do cumprimento das metas em testes padronizados, que são percebidos como único indicador de uma educação de qualidade e como sinônimo da realização do direito ao conhecimento (CARVALHO, 2018, p. 204).

O controle por desempenho, que dispensaria uma vigilância direta, se mostrou acompanhado por uma intensificação dos níveis hierárquicos, indo em direção contrária à aparente horizontalidade dos cargos proclamada pelo ideário neoliberal em que todos supostamente seriam "colaboradores". Outras formas tradicionais de controle também foram identificadas, como a demanda por trabalho burocrático por meio do preenchimento de fichas e demais papéis. A lógica empresarial traz para a educação valores culturalmente ligados a um tipo de masculinidade, como atitudes individualistas, competitivas e voltadas exclusivamente para o retorno financeiro, no entanto, não substituem as dimensões femininas do trabalho docente, como o envolvimento emocional, a dedicação, o cuidado e a culpa (CARVALHO, 2018).

Como destaca a autora, a entrada de formas empresariais de gestão no âmbito escolar oculta os problemas estruturais da escola pública ao colocar os professores como os principais responsáveis pelos resultados, que vivem a precarização do trabalho como fracasso individual, provocando, inclusive, o adoecimento desses profissionais. Os discursos reacionários contra os professores sustentam e validam esse tipo de prática, tirando o foco das instâncias superiores e

culpabilizando o indivíduo. O ataque a eles não é uma escolha arbitrária, mas visa a construção de uma nova forma de compreender a escola e a educação formal.

Como afirmam Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), as últimas décadas do século XX e o início do século XXI manifestam profundas mudanças nas formas de gestão do Estado, as quais são decorrentes da crise estrutural inerente às sociedades capitalistas. Nesses períodos, observa-se uma série de reformas que respondem à necessidade de reestruturação produtiva do capital, visando a manutenção do sistema de exploração e acumulação de mais-valia, e que redefinem o papel do Estado para com as políticas sociais, dentre elas a educação. Segundo Ball (2004), o pós-Estado de bem-estar social foi marcado pelo avanço da privatização e mercantilização do setor público, provocando mudanças no papel do Estado e das instituições públicas e, também, das relações de trabalho e dos cidadãos entre si. O autor chama esse processo de "nova economia moral" (BALL, 2004, p. 1107), em que as relações de mercado (prestadores de serviços e clientes) passam a orientar todas as outras. A educação também é submetida a essa lógica, afastando-se de valores universais e sendo subordinada aos interesses de cada família, sendo essa a "consumidora" da "mercadoria educação". Critérios de eficiência e produtividade, próprios do meio empresarial, se inserem no interior da escola, orientando a gestão e as práticas pedagógicas.

No período mencionado, as estratégias para a concretização de tais reformas foram estabelecidas por meio do "Consenso de Washington", orientadas por concepções neoliberais ou neoconservadoras (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), tendo a lógica empresarial e de mercado como modelo para a gestão pública. Sobre isso, Theresa Adrião e Vera Peroni (2009) apontam duas principais consequências para a relação do Estado com a esfera privada: "a) o Estado deveria buscar como parâmetro de qualidade o mercado e b) as instituições públicas, aqui entendidas como estatais, não deveriam mais ser as principais responsáveis pela execução das políticas públicas" (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 108).

No Brasil, essas estratégias foram fortemente incorporadas pela gestão federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos anos de 1990. No campo educacional, a prioridade dada ao ensino fundamental por meio da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que determinou que a despesa com pessoal não poderia exceder os percentuais então estabelecidos, incentivando, assim, a procura pelos municípios por alternativas de baixo custo no setor privado, comprometeram a expansão da oferta de vagas com qualidade na EI (CORREA, 2011).

Como mostra o estudo de Flávio Casimiro (2016), na década de 1990 intensificaram-se as organizações da classe dominante em direção a um processo de "empresariamento" de funções sociais do Estado. Essas organizações possuem diversas vinculações com grandes grupos econômicos nacionais e multinacionais que investem capital material e simbólico para influenciar o debate e a política pública. O autor faz uso do conceito de "Estado ampliado" de Antonio Gramsci para demonstrar como a burguesia vem operando de forma institucionalizada no interior do Estado, tendo como sustentáculo as relações entre os aparelhos burgueses e a estrutura estatal:

> Essa ampliação consiste em que o Estado não pode ser reduzido ou compreendido simplesmente a partir do conjunto de seus órgãos, agências e aparatos administrativos. Ele "amplia-se" à medida que essas organizações de caráter patronal inscrevem seus projetos de hegemonia na ossatura material do Estado, universalizando-os, isto é, transformando-os em projetos "nacionais" de "interesse da nação", para o "bem-comum", etc (CASIMIRO, 2016, p. 404).

É nesse contexto em que os grupos que se utilizam de *slogans* genéricos como forma de apelo social em prol da defesa de suas concepções de educação conseguem inserir seus projetos na esfera pública, obscurecendo o seu viés de classe. A elaboração de políticas públicas conta cada vez mais com a presença de atores sociais ligados a organizações da sociedade civil. Tal fenômeno não seria, de imediato, algo ruim, sendo inclusive desejado em uma democracia participativa. Como se poderia explicar, então, que a participação da sociedade civil na construção de políticas públicas aumentou justamente num contexto de enfraquecimento da democracia? Isso se dá porque tal contexto, como mostra Rancière (2015), não propicia um aumento das vozes ouvidas, mas delimita rigorosamente quais vozes são legítimas e quais não são. A possibilidade de participação na esfera pública é restringida pelas relações de poder interseccionais, o que garante que apenas aqueles grupos que possuem recursos materiais e simbólicos consigam exercer influência nessa esfera (BIROLI, 2018).

O avanço do projeto político capitalista neoliberal reduz o orçamento público, sobretudo aquele voltado às políticas sociais. Em decorrência disso, os índices de pobreza têm aumentado significativamente em países que adotam tais políticas, provocando, entretanto, uma maior concentração de lucro privado entre os mais ricos (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018). Em cenários como esse, de maior precarização da vida, os conflitos de classe tendem a se intensificar e o Estado burguês procura medidas para amenizar as pressões populares. Tendo como referência as relações mercantilizadas, a competitividade e o individualismo servem à função de desestimular a solidariedade e a organização independente (BALL, 2004).

A constatação de rupturas no Estado democrático de direito não é exclusiva do Brasil, sendo encontrada também em outros países. Biroli (2020) observa que as análises dos processos de erosão das democracias dificilmente incluem o fato de que os ataques à agenda de gênero são um ponto em comum entre eles. A autora argumenta que com a expansão do econômico em detrimento do social e, ao mesmo tempo, do privado em detrimento do público, a família aparece no centro da dinâmica de privatização. A falta de políticas de proteção e cuidado faz com que as soluções para suprir essas necessidades sejam buscadas no âmbito familiar. A posição relativa das mulheres na divisão sexual do trabalho as coloca em situação de maior vulnerabilidade por serem elas as principais responsabilizadas por essas tarefas. A responsabilização das e nas famílias atinge de modo mais intenso as mulheres negras, visto que a presença delas é maior em empregos instáveis e precarizados, muitas vezes estando ocupadas em atividades remuneradas de cuidado em casas de famílias abastadas, limitando o tempo destinado ao lazer, a outras atividades e ao cuidado da própria família.

Ao trabalharem com a ideia de "circuitos de cuidado", entendendo-os como arranjos sociais, Nadya Guimarães e Priscila Vieira (2020) discutem como a necessidade de cuidado faz com que essa atividade tome configurações diferentes dependendo de quem a exerce e para quem é destinada. Quanto mais íntimos são os vínculos entre as provedoras de cuidado e as pessoas beneficiárias dele, mais frequente é a noção do cuidado como obrigação. Essa configuração se apresenta principalmente no âmbito familiar, onde é realizado de forma gratuita e regular, um trabalho invisível que, como destaca Angela Davis (2016), só é percebido quando não é feito.

Uma outra configuração do cuidado diz respeito às "ajudas". Presente sobretudo em contextos de extrema pobreza, onde as desigualdades de classe impedem o acesso a formas mercantilizadas de cuidado e, também, onde a proteção de políticas sociais é ausente, o cuidado como ajuda também costuma ser exercido de forma gratuita, porém, a diferença se encontra no fato de que suas provedoras não se sentem exercendo uma obrigação, mas oferecendo uma "ajuda" (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020). As ajudas extrapolam o âmbito familiar, fazendo parte de relações sociais entre pessoas de uma mesma comunidade, envolvendo laços de amizade e reciprocidade. Às vezes esse tipo de cuidado pode ser retribuído com outros serviços ou com "agrados", como objetos e alimentos, por exemplo. A retribuição monetária ocorre com muito menos frequência, embora também possa se fazer presente por meio de quantias simbólicas.

Seja como obrigação seja como ajuda, o cuidado nessas configurações muitas vezes não é percebido como trabalho. O estudo etnográfico de Guimarães e Vieira (2020), que serviu de

referência empírica para discutir esse tema, mostra como as mulheres que se ocupavam durante todo o dia com atividades de cuidado não se viam como trabalhadoras, se referindo a si mesmas como estando "paradas", porque não envolvidas em relações formais de trabalho, ainda que essas atividades fossem essenciais para a sobrevivência do grupo. As autoras argumentam que a forma de nomear o trabalho de cuidado é também uma forma de conferir sentido a essa atividade, influenciando as relações sociais e subjetivas com ela: se a "obrigação" de cuidado na família recai exclusivamente sobre a mulher, quando não cumprida essa função ela pode ser vista pelos outros como sendo negligente e quando essa visão, de negligência, é direcionada a si mesma pode-se gerar angústias e frustrações.

É importante ressaltar que ao mencionar as diferentes configurações do cuidado não se trata de uma crítica às formas que as famílias encontram para suprir essas necessidades, mas sim uma crítica à ausência de políticas sociais, dentre elas as de EI, que obriga as famílias mais empobrecidas a recorrerem a alternativas para suprir as urgências de cuidado. Essas alternativas frequentemente são caracterizadas pela precariedade das condições em que o cuidado ocorre, prejudicando tanto a vida das crianças, que são privadas do direito à EI, como também a vida das mulheres que são responsabilizadas por essas atividades.

Apesar do histórico estigma da creche que a considera como instituição exclusiva para o atendimento das crianças mais pobres, Rosemberg (2015) já demonstrava, com base nos microdados do Censo Demográfico de 2010, que as crianças pertencentes ao 1º quartil de renda, sendo esse o mais baixo, eram as que representavam as menores taxas de frequência à creche. Diante daquele cenário, a autora alertava para o "ressurgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creche particularmente para a população situada nos níveis inferiores de renda" (ROSEMBERG, 2015, p. 226).

Na EI, principalmente na creche, a desestabilização de programas completos tem se dado tanto pela transferência da oferta e/ou da gestão para o setor privado como também por meio de "modelos familiaristas" (ROSEMBERG, 2015, p. 231). Ao analisar um desses modelos (programa "Primeira Infância Melhor"), Carin Klein (2012) constatou que a concepção de desenvolvimento infantil em que o programa se apoiava reforçava opressões de gênero e classe, responsabilizando os maus hábitos (não oferecer atenção à criança, não brincar, não ter hábitos de higiene, não sorrir para o bebê, etc.) das mães pobres pelos prejuízos no desenvolvimento de seus/suas filhos/as. Considerando, assim, que "[...] em um contexto de pobreza, o não cumprimento de determinadas tarefas pudesse ocorrer por ignorância, preguiça ou acomodação" (KLEIN, 2012, p. 651) e não por fatores decorrentes da precarização da vida da classe subalternizada, fundamental ao funcionamento do sistema capitalista, que impossibilitam

que as mães empobrecidas tenham tempo, energia e dinheiro para cumprir tais tarefas, como bem explicita uma das mães presente na pesquisa de Klein (2012), que ao ser "ensinada" sobre a importância da saúde bucal para as suas filhas, responde dizendo que em alguns dias mal tinham o que comer, quem dirá pasta de dente. Ainda assim, a tarefa do programa precisa ser cumprida, sugerindo a esta mãe, então, que escove os dentes de suas filhas somente com "escovinha e água".

Com base em levantamento de dados realizado por Pinto e Correa (2020), é possível verificar que as desigualdades na oferta de vagas em creches e pré-escolas ainda persistem: as taxas de matrícula são menores entre as crianças negras, entre aquelas pertencentes aos 20% mais pobres e entre as que moram em zonas rurais. O autor e a autora destacam, ainda, que a expansão de vagas na EI tem sido acompanhada também pelo aumento do atendimento conveniado. Assim, a expansão da EI se mostra marcada pela presença do setor privado na oferta de vagas e por um acesso delimitado por desigualdades de classe, raça e localidade.

Na primeira publicação dos Parâmetros, de 2006, estava presente o reconhecimento de que o acesso a programas sociais perpassa por desigualdades interseccionais. Embora naquela época o conceito de interseccionalidade ainda não estivesse muito popularizado no Brasil, essa abordagem foi adotada, demonstrando um pioneirismo dessa discussão no debate sobre qualidade da/na EI. Enfatizava-se o papel do Estado em garantir as condições para que todas as crianças usufruam de seus direitos. Mesmo com a ascensão do discurso neoliberal na década de 1990, o vigor das demandas democráticas por ampliação de direitos, decorrente da então recente CF/88, possibilitou que o documento trouxesse em sua escrita uma ênfase na responsabilidade do Estado em garantir os direitos das crianças pequenas e de suas famílias. Nesse sentido, a busca por "soluções" tinha como fonte principal o Estado, por meio de ações coletivas e não por via do "empreendimento individual".

Em 2006 a EI completava 10 anos desde que passou a integrar o sistema educacional, a partir da LDB/96, constituindo-se como primeira etapa da educação básica. Ao refazer o percurso histórico das políticas de creche e pré-escola no Brasil, Maria Letícia Nascimento (2012) destaca que a CF/88 e, posteriormente, a LDB/96 representam uma ruptura na concepção até então dominante de que a EI tinha a função de suprir uma "falta". Os estudos sobre a criança pequena concentravam-se principalmente no campo da psicologia, tendo a mãe como a figura mais importante no processo de desenvolvimento da criança. Como as mães trabalhadoras não podiam ficar com os seus filhos, a creche seria, nos termos de Rosemberg (1984), um "mal menor", um paliativo para suprir essa ausência. As mães trabalhadoras eram também as mulheres das classes menos favorecidas, o que contribuiu para a visão da creche como

instituição destinada exclusivamente aos pobres. A CF/88 e a LDB/96 rompem com essas concepções ao afirmar que a EI é direito da criança à educação; a creche passa a ser reconhecida como espaço privilegiado para a convivência e a socialização de crianças pequenas, não mais como uma "substituta" da mãe.

A entrada da EI no sistema educacional não se deu sem conflitos. Conforme Rosemberg (2007), a concepção de criança trazida pela CF/88 e pelo ECA foi um "consenso superficial", visto que a educação de crianças pequenas fora do âmbito doméstico/familiar causaria incômodo à estrutura capitalista e patriarcal da sociedade, gerando resistências quanto a sua integração ao sistema formal. Ao entrar para a educação formal, a EI traz consigo sujeitos que vão exigir que se leve em consideração tanto questões situadas no campo de valores como também aquelas pertencentes ao plano orçamentário (ROSEMBERG, 2007): a educação de bebês e crianças pequenas em espaços públicos e coletivos "mexe" nas concepções de bebê/criança, de cuidado, família, mãe, mulher, etc. Além disso, a EI é a etapa educacional que mais exige recursos, devido às suas especificidades.

Como destacou Rosemberg (2015), os PQEI06 trouxeram um enfoque sobre qualidade da/na EI que convergia para conceitualizações contemporâneas importantes no cenário mundial. Ou seja, em termos legais a legislação brasileira de EI se mostra bastante avançada. A criança é entendida como sujeito social e histórico e sua educação se ampara em princípios éticos, políticos e estéticos. Ao mencionarem os Parâmetros de 2006 em suas análises de políticas públicas para a EI, tanto Nascimento (2012) quanto Rosemberg (2015) enfatizavam que o documento reconhecia que o debate sobre qualidade nessa etapa precisaria considerar a diversidade cultural do Brasil e o acesso desigual aos programas sociais, o qual é marcado por opressões de classe, gênero e raça:

> O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006, p. 23).

No trecho acima, os PQEI06 ressaltavam que as desigualdades interseccionais não apenas restringiam o acesso à EI como também, quando este era alcançado, influenciavam em sua qualidade.

A trajetória do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil foi acompanhada da presença dos chamados “modelos alternativos” e de instituições conveniadas que sempre contaram com menos recursos e comumente ofereciam serviços de pior qualidade em relação às instituições mantidas e geridas pela esfera pública. Esses modelos de baixo custo são direcionados às camadas mais empobrecidas da população, perpetuando uma “educação pobre para pobres” (FRANCO, 1984). Havia no documento, portanto, uma preocupação em garantir a democratização do acesso à EI respeitando a diversidade cultural brasileira e superando o falso dilema que opõe quantidade à qualidade (CORREA, 2003).

O ano de aprovação dos PQEI06 foi também o último de vigência do Fundef, que vinculava seus recursos exclusivamente ao ensino fundamental. As discussões para a elaboração do novo fundo, o Fundeb, provocaram expectativas quanto ao aumento de financiamento para a EI, sobretudo para a creche (FARIA, 2005), já que o anterior não contemplava esta etapa e a proposta do Fundeb era abranger toda a educação básica. Como observam Pinto e Correa (2020), o conteúdo dos PQEI06 indicava que os custos para o atendimento na EI seriam necessariamente mais altos. Todavia, o projeto original do Fundeb não incluiu a creche, sendo incorporada ao fundo somente depois de ampla mobilização protagonizada pelos movimentos “Fraldas Pintadas” e “Fundeb pra valer!”, organizados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE).

O contexto no qual os PQEI06 foram elaborados foi marcado pelo avanço da dimensão do direito, amparado na CF/88, mas também se mostrou repleto de tensões. No entanto, o que se busca apreender aqui é o movimento de ruptura com a noção do direito que os PQEI18 representam, o qual vem sendo transformado em serviço que pode ser oferecido por “amadores pedagógicos”, em grande parte sendo empresários, economistas, estatísticos, etc.; uma ruptura com uma concepção democrática de educação, de direito ao acesso à herança cultural historicamente produzida, por uma formação voltada para o mercado de trabalho e para o consumo (PARO, 2015).

Os PQEI18 foram elaborados e aprovados em um contexto político de aprofundamento da diminuição da responsabilidade estatal na garantia dos direitos sociais. O Estado passa a ter, cada vez mais, apenas uma função de monitoramento. No campo econômico, os cortes orçamentários para políticas sociais colaboram para que o mercado seja buscado como modelo e solução. No entanto, ao se afastarem da esfera pública as “soluções” afastam-se, também, de valores universais e democráticos, já que a lógica de mercado naturaliza o acesso desigual (adquire determinado produto ou um produto melhor quem tem mais dinheiro).

Num contexto de retrocesso nos direitos sociais, aumenta-se a precarização das instituições públicas, contribuindo, assim, para a deslegitimação da coisa pública, vista como não confiável e ineficiente. Ainda que essa precariedade seja resultado de cortes orçamentários e da diminuição da responsabilidade estatal pela oferta, ela é apresentada por aqueles que dominam os canais de influência da opinião pública (midiáticos, religiosos, etc.) como inerente a tudo que não seja de propriedade privada (LAVAL, 2019). A exaltação do individualismo por meio das noções de mérito e capacidade, por exemplo, conforma os sujeitos a tomarem para si a responsabilidade por problemas estruturais:

> Uma nova racionalidade técnica foi disseminada no imaginário social valorizando os esforços individuais classificados como *edificantes* e *empreendedores*. A propaganda negativa do Estado, ineficiente e moroso, instigava os indivíduos a agirem por conta própria, sem esperar por ações do poder público, fomentando o individualismo e a investida crescente da iniciativa privada nas políticas públicas. Uma das consequências dessas medidas foi a formação de uma imagem de Estado como um inimigo a ser combatido (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 26, grifos no original).

A afirmativa de que os PQEI18 foram elaborados num contexto de retrocesso na democracia brasileira não pretende sugerir que nos anos anteriores já tínhamos alcançado níveis satisfatórios de efetivação dos direitos sociais. Muitas ações tomadas pelos órgãos oficiais não corresponderam àquilo que havia sido estabelecido em lei: ainda hoje a universalização da pré-escola não foi alcançada e a expansão da creche ocorre junto de modelos de qualidade inferior (CORREA; PINTO; GARCIA, 2021), a EI ainda é marcada por desigualdades interseccionais, o Custo-Aluno Qualidade inicial (CAQi) ainda não se efetivou (PINTO, 2013), etc. O contexto político, econômico e cultural que se inicia a partir do golpe parlamentar de 2016 pode ser visto como resultado de uma forma de governo que priorizou a garantia de patamares favoráveis à acumulação capitalista enquanto destinava à população mais pobre programas sociais marcados pelo “gradualismo, focalização, gotejamento, filantropização” (IASI, 2017, p. 426).

4.2 Como se expressa o conteúdo escrito do documento

Os PQEI18 são uma atualização dos PQEI06. Como afirmado na versão mais recente, a atualização visou a inclusão das normativas legais para a EI aprovadas após 2006. A primeira publicação contava com dois volumes, cada um com 64 páginas. Na mais recente, o documento conta com apenas um volume, tendo um total de 80 páginas. O Volume 1 dos PQEI06 abordava

fundamentos julgados importantes para a definição dos parâmetros que estavam sendo apresentados, como a concepção de criança e de pedagogia da EI nas quais se apoiava e a concepção de qualidade defendida. O Volume 2 tratava mais especificamente das competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal.

A forma de apresentação do conteúdo do documento também teve mudanças. Nos PQEI06, o primeiro volume seguia uma apresentação mais dissertativa, os parâmetros eram expostos junto de uma contextualização histórica dos problemas que o campo estava enfrentando. No Volume 2, a organização do conteúdo era, predominantemente, estruturada por itens numericamente identificados. Essa estrutura por itens foi a adotada pelos PQEI18, porém com a diferença de que o conteúdo passou a ser organizado por áreas focais e por tópicos destinados aos gestores das Secretarias de Educação, aos gestores das instituições de EI e a docentes e profissionais de apoio, destinação especificamente determinada ao que poderíamos chamar de grupos profissionais, numa espécie de individualização de responsabilidades, enquanto nos PQEI06 a organização considerava os diferentes âmbitos da esfera governamental (federal, estadual e municipal).

Os PQEI18 contam com oito "Áreas focais", cada uma contendo "princípios", e esses, por sua vez, contendo "parâmetros". Ao todo o documento possui 241 parâmetros, os quais estão organizados, para cada princípio, em três agrupamentos dirigidos a sujeitos específicos, a saber: "Ao gestor da Secretaria Municipal de Educação", "Ao gestor da instituição de educação infantil" e "Ao professor e profissionais de apoio" (em algumas seções os parâmetros são direcionados somente "ao professor"). A disposição quantitativa dessa estrutura está representada na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Distribuição de parâmetros nas Áreas Focais e Princípios dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018)

Área Focal		**Princípios**		**Parâmetros**			**Total**
				Ao gestor da SME	**Ao gestor da instituição de EI**	**Ao professor e aos profissionais de apoio**	
1	Gestão dos sistemas e redes de ensino	1.1	Gestão de acesso, oferta e matrícula	7	4	0	32
		1.2	Sistema de Ensino/Rede de Ensino	17	4	0	
2	Formação, carreira e remuneração dos professores e	2.1	Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais	7	2	0	31

	demais profissionais da educação infantil	2.2	Formação inicial e continuada dos professores e profissionais	16	0	0	
		2.3	Condições de trabalho dos professores e profissionais da educação	2	4	0	
3	Gestão das instituições de educação infantil	3.1	Planejamento e Avaliação	4	0	0	52
		3.2	Projeto Pedagógico	2	16	0	
		3.3	Transições (casa-instituição; ano a ano; entre etapas)	2	3	1 (ao professor)	
		3.4	Instâncias colegiadas	5	4	0	
		3.5	Promoção da saúde, bem-estar e nutrição	7	8 (aos profissionais da instituição de EI)		
4	Currículo, interações e práticas pedagógicas	4.1	Campos de experiências: multiplicidade de experiências e linguagem	2	2	3	41
		4.2	Qualidade das interações	1	2	19	
		4.3	Intencionalidade pedagógica	2	0	2	
		4.4	Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças	1	4	3 (ao professor)	
5	Interação com a família e a comunidade	5.1	Relações com as famílias e a comunidade	1	15	1 (ao professor)	17
6	Intersetorialidade	6.1	Rede de Proteção Social	8	2	0	10
7	Espaços, materiais e mobiliário	7.1	Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento	12 (não segue o padrão segmentado)			27
		7.2	Insumos pedagógicos e materiais	15 (não segue o padrão segmentado)			
8	Infraestrutura	8.1	Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos e ambientais	14 (não segue o padrão segmentado)			31

	8.2 Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre os ambientes	17 (não segue o padrão segmentado)

Fonte: Autoria própria, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Ao visualizar a distribuição quantitativa dos parâmetros na Tabela 1, percebe-se que as "Áreas Focais" 3 e 4, que tratam da "Gestão das instituições de educação infantil" e do "Currículo, interações e práticas pedagógicas", respectivamente, são as mais robustas do documento, possuindo uma maior quantidade de parâmetros (juntas elas formam 39% do total de parâmetros). Ao agrupá-los em relação aos sujeitos para os quais se direcionam (retirando as "Áreas Focais" 7 e 8 que não seguem o padrão segmentado), percebe-se que a grande maioria deles são direcionados aos gestores (em uma seção específica, que trata da saúde e do bem-estar das crianças, há oito parâmetros direcionados "aos profissionais da instituição de EI" que foram contabilizados, na Tabela 2, tanto para o gestor quanto para professores e profissionais de apoio):

Tabela 2 - Distribuição de parâmetros por sujeitos.

Sujeitos para quem se direcionam	**Parâmetros**	
Ao gestor da SME	84	44%
Ao gestor da instituição de EI	70	37%
Ao professor e aos profissionais de apoio	37	19%
Total	191	100%

Fonte: Autoria própria, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

A maior parte dos parâmetros dirigidos "ao professor" são também destinados aos "profissionais de apoio". Somente cinco parâmetros, ao longo de todo o documento, são dirigidos especificamente "ao professor":

> 3.3.6. realizar o planejamento da acolhida e das transições das crianças, envolvendo um trabalho integrado entre Professores de diferentes turmas e as famílias ou responsáveis.
> [...]
> 4.4.6. responsabilizar-se por manter atualizada a documentação pedagógica das crianças por meio de instrumentos e registros que evidenciem os seus progressos, que permita à família acompanhar seu desenvolvimento e a aprendizagem;
>
> 4.4.7. realizar acompanhamento e registro da aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio de fotos, desenhos e documentos, e criar o portfólio da Educação Infantil que será socializado com os responsáveis e equipe pedagógica;
>
> 4.4.8. monitorar, em conjunto com os profissionais de apoio da Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças e os resultados desse monitoramento, que resultam na criação de estratégias específicas para cada criança.
> [...]
> 5.1.17. ficar disponível para ouvir e atender, quando cabível, solicitações, sugestões e reclamações da família e comunidade escolar, em conjunto com os profissionais da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 43-57).

Quanto à terceira "Área Focal" (Gestão das instituições de educação infantil), chama a atenção como os princípios 1 e 2, relativos a "Planejamento e Avaliação" e "Projeto Pedagógico", só têm parâmetros destinados a gestores da SME e da instituição, excluindo-se, assim, ao menos em tese, que a participação docente nesses aspectos do trabalho pedagógico seja necessária ou relevante. Trata-se de uma clara expressão do que Freitas (2011) tem chamado desde o início dos anos 1990 de neotecnicismo. Ou seja, a velha e tradicional segmentação entre aqueles que planejam e aqueles que executam.

A contratação de "outros/as" profissionais, que não docentes, para atuarem diretamente com as crianças é uma prática comum na EI. Como mostra levantamento de dados realizado por Bianca Correa, Júlia Castro e Caroline Barbosa (2016), muitas vezes esses/as profissionais possuem jornadas maiores e salários mais baixos em relação às professoras. As autoras interpretam essa prática como um "mecanismo de desonerar a folha de pagamentos dos municípios" (CORREA; CASTRO; BARBOSA, 2016, p. 15). Ainda que a contratação seja para auxiliar nas atividades com as crianças, os estudos de Lorenzza Bucci (2016) e Karen Ferreira (2016) mostraram que frequentemente as auxiliares/profissionais de apoio se ocupam de atividades docentes, principalmente daquelas mais explicitamente ligadas ao cuidado e ao acolhimento das crianças.

Na primeira "Área Focal", que trata da "Gestão dos sistemas e redes de ensino", chama a atenção a presença e a quantidade (cinco) de parâmetros voltados para "parcerias" com o setor privado para a oferta de vagas na EI. Direcionados ao gestor da Secretaria Municipal de Educação (SME), os parâmetros tratam este tipo de "parceria" como uma alternativa para os municípios que comprovarem a impossibilidade de oferta de EI em sua estrutura própria,

"mostrando esta como sendo a melhor opção" e lembrando, ainda, que "**ela engloba a contratação de vagas em creches/escolas particulares**" (BRASIL, 2018, p. 29-30, grifos nossos). Explicita-se, nessa passagem, a mudança profunda de orientação entre o documento de 2006 e o de 2018, no qual a lógica da educação como um bem que se pode comprar no mercado se sobrepõe àquela em que a educação é um bem público e, portanto, direito de toda criança.

Ao longo do documento, foram identificados mais quatro parâmetros que tratam especificamente de "parcerias" com o setor privado. Ao constantemente lembrar o leitor de que a parceria com o setor privado é uma possibilidade a ser considerada, o documento induz a pensar que esta escolha não provoca prejuízos para a qualidade da EI. Esse discurso pode seduzir porque dialoga com um antigo problema enfrentado por muitos municípios: as taxas de matrícula em creches e pré-escolas estão aquém dos percentuais estabelecidos nas normativas legais e, além disso, os cortes orçamentários no montante destinado à educação, somados à relutância em incorporar as crianças pequenas às políticas públicas educacionais (ROSEMBERG, 2010), favorecem a procura por modelos a baixo custo para a EI. O texto encoraja as SME a recorrerem às parcerias com o setor privado, partindo de uma conceituação de qualidade em que esta foi desassociada do aumento de financiamento. Sendo assim, ao optar por uma parceria, o texto sugere que o município não estaria fazendo uma escolha por um atendimento de pior qualidade, mas pelo mesmo atendimento, porém, por um custo menor.

Como alertou Rosemberg (2015), as "soluções milagrosas" para lidar com o déficit de vagas em creches/pré-escolas comumente oferecem programas incompletos e precarizados de EI para as populações mais empobrecidas. A naturalização da precariedade da vida de mães pobres, que também são frequentemente negras, se mostra como algo comum nas falas de defensores de tais "soluções". Em um evento[2] transmitido *on-line* em 2020, apoiado pela "Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal", "Bloom" e "Back to Humans", que tinha como temática a educação de mães e pais *que trabalham*, em prol do desenvolvimento das crianças pequenas, influenciadores digitais famosos e um médico renomado descrevem uma situação em que uma mãe fica desempregada e sem acesso à creche para seu filho como sendo uma *oportunidade* para aprender "gerenciamento de crise, avaliação de risco, inteligência emocional, etc.".

---

[2] "Apoiando mães e pais que trabalham". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zxXbn6xmAAU>. Acesso em: 7 jul. 2020.

O evento mencionado acima foi apoiado por uma das organizações privadas que assina como participante da elaboração dos PQEI18. Ao todo, foram três dessas organizações que participaram da construção do documento: “Movimento pela Base”, “Todos pela Educação” e “Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal”. Chama a atenção, ainda, a não presença de dois atores que haviam contribuído na elaboração da primeira publicação do documento, em 2006, e que historicamente possuem significativa relevância na luta pela EI no Brasil: Mieib e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Ao analisar um dos materiais produzidos por uma dessas organizações privadas (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal), Correa (2020) verificou que eles têm demonstrado incentivo à criação de creches e pré-escolas de baixo custo voltadas para as populações de menor renda, além de apresentarem esse modelo como uma oportunidade para empreendedores obterem lucro, tratando a EI como um negócio. Os parâmetros que mencionam a possibilidade de “parcerias” com o setor privado aparecem orientados pelo princípio de “trabalho de gestão compartilhado e cooperativo”, incentivando uma “cultura de corresponsabilidade”. Quando esses princípios são colocados juntos de parâmetros que tratam de “parcerias” com o setor privado, corre-se o risco de abrir uma enorme brecha para que este setor se aproprie do fundo público, oferecendo programas incompletos para as crianças mais pobres e perpetuando e intensificando desigualdades.

Ao falar da complexidade em se definir o que é qualidade em educação, Carlos Jamil Cury (2014) aponta a “definição negativa” como uma possibilidade para melhor compreendê-la, ou seja, dizer não só o que ela é, mas também o que ela não é (falta de acesso não é qualidade, exclusão não é qualidade, etc.). Nesse sentido, explicitar o que não se deseja pode ajudar a orientar propostas e ações em direção àquilo que se almeja alcançar no que se refere à qualidade da educação, deixando evidente qual a concepção que está sendo adotada. Essa perspectiva parece ainda mais importante tendo em conta o atual contexto em que princípios e conceitos importantes (autonomia, cidadania, gestão democrática, etc.) têm sido esvaziados de sentido nos discursos sobre educação proclamados por entidades privadas. Como discute Virgínia Fontes (2018), muitas vezes os sentidos dessas expressões não são apenas alterados, mas são também apresentados de forma contraditória em relação a sua origem:

> [...] esses APHs [Aparelhos Privados de Hegemonia] abusam de expressões originadas nos processos de lutas sociais populares, mas cujos sentidos são alterados, modificados e até invertidos. Criam uma espécie de *novlíngua* – ou dupla linguagem – na qual os termos que se repetem nos documentos relembram reivindicações históricas, mas estão em total discrepância com as formas de atuação defendidas pelos setores democráticos e populares (FONTES, 2018, p. 17).

Cada "Área Focal" dos PQEI18 é aberta com uma breve exposição dissertativa, indicando em quais princípios os parâmetros que se seguem estão apoiados. Contudo, diferente dos PQEI06, que faziam essa exposição junto de uma discussão sobre o histórico de problemas enfrentados na EI até então e, em vista deles, o porquê da necessidade de tais princípios, os PQEI18 optaram por não abranger esses aspectos. Os textos falam da importância da efetiva autonomia, de abordagens democráticas e inclusivas, das condições de trabalho docente, da indissociabilidade do cuidar e educar, etc., mas não dizem nada acerca de como tudo isso está chegando, ou não, nas instituições de EI.

Ao defenderem o cuidar e o educar como sendo indissociáveis no trabalho com as crianças pequenas, por exemplo, os PQEI06 o fazia ao mesmo tempo em que criticava a polarização assistência *versus* educação e as teorias da privação cultural que atribuíram um caráter compensatório à EI. Sobre a criança, os PQEI06 enfatizavam a sua condição de sujeito social e histórico, afirmando, a partir do trabalho de Faria[3], que ela "não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura" (BRASIL, 2006, p. 13). Esse posicionamento é importante para não se falar das crianças no vazio, pois elas têm classe, gênero, raça, pertencem a um determinado meio social e tanto afetam como são afetadas por ele; não são somente diferentes, mas também vivem em contextos desiguais. O documento compreendia, ainda, a criança como ser humano que ao mesmo tempo é completo e está em desenvolvimento, procurando romper com as concepções que a via a partir do olhar da falta (ainda não fala, ainda não anda, etc.) ou como adulto em miniatura, apagando as suas especificidades e potencialidades.

Sobre a qualidade, os PQEI06 criticavam as concepções que têm como princípio a "qualidade total", o qual transfere para a educação os modos de organização do mundo empresarial. Contrapondo-se a essa visão, sugerem uma "qualidade social", citando exemplos positivos de iniciativas que contaram com a participação ativa da comunidade escolar e reivindicando "processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação" (BRASIL, 2006, p. 20).

Como essas questões saíram dos PQEI18, nos indagamos acerca dos motivos pelos quais foram retiradas: esses problemas já foram superados, portanto não precisam mais ser abordados? As pesquisas não confirmam isso (DUQUE; MOREIRA, 2020; BUCCI, 2016; FERREIRA, 2016), ao contrário, teorias da privação cultural parecem voltar renovadas

[3] FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

(CORREA, 2019). Ainda que tivessem sido superados, de lá para cá não surgiram outros? Os PQEI06 indicavam os possíveis riscos da crescente tendência em adotar modelos gerencialistas de qualidade para a educação, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como no Brasil. Nos anos seguintes essa tendência não recuou, mostrando a concretização desses riscos (ADRIÃO; PERONI, 2009). Como os PQEI18 se posicionam em relação a isso? A omissão do documento deixa em aberto para pensarmos que ou essas questões não se configuram como problemas (e se não forem vistas como problemas, como serão resolvidas?) ou revela um grande desconhecimento da realidade.

Não é apenas em relação aos conceitos e princípios que os PQEI18 mantiveram uma linguagem genérica: essa postura também se repete ao se referirem às ações do MEC em prol da qualidade da EI que estavam em curso no período e ao processo de elaboração do documento. Ao ser mencionado que "também foram publicados documentos importantes pelo Ministério da Educação, com ampla participação de especialistas, pesquisadores e entidades diretamente ligadas à questão da educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos" (BRASIL, 2018, p. 17), não duvidamos de que certamente de 2006 a 2018 houveram publicações importantes feitas pelo MEC, mas seria relevante citá-las, situando-as na história. No trecho abaixo, retirado dos PQEI06, percebe-se que as ações do MEC haviam sido referenciadas, permitindo que o/a leitor/a pudesse buscá-las caso fosse de seu interesse:

> O MEC também teve um importante papel, inicialmente na coordenação do Movimento Criança Constituinte, em seguida nos compromissos assumidos internacional na Conferência de Jomtien, e na realização dos debates no âmbito do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994), preparatório à Conferência Nacional de Educação para Todos. Nesse encontro, realizado no marco do Plano Decenal de Educação para Todos, ao lado de outros temas, foi realizada uma mesa-redonda sobre experiências internacionais de melhoria da qualidade na Educação infantil (ROSEMBERG; JENSEN; PERALTA, 1994)[4].
>
> Entre 1994 e 1996, o MEC realizou vários seminários e debates, com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 até 6 anos. As discussões realizadas nesses eventos deram origem a uma série de publicações. São elas: *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (Brasil, 1994b); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994c); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995a); *Educação Infantil: bibliografia anotada* (Brasil, 1995b) e *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil* (Brasil, 1996). Essas publicações contaram com a colaboração de muitos professores e pesquisadores, configurando uma produção intensa e rara entre profissionais ligados à universidade e profissionais com responsabilidades executivas (BRASIL, 2006, p. 30-31, grifos no original).

[4] ROSEMBERG, Fúlvia; JENSEN, Jytte Juul; PERALTA, Maria Victoria. **A questão da qualidade na Educação Infantil: experiências internacionais**. BRASIL, MEC. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos. (Anais). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 153-168, 1994.

Citar as ações/publicações do MEC não é um mero detalhe, elas podem indicar a trajetória do debate sobre qualidade na EI, possibilitando compreender seus rumos, os quais não necessariamente são lineares ou isentos de contradições. Em outra parte, os PQEI18 demonstram intento em colaborar com as "ações já em curso no MEC para o cumprimento dos requisitos de qualidade e equidade" (BRASIL, 2018, p. 19). O trecho se encontra no final da seção "Contextualização histórica da educação infantil no Brasil", a qual menciona alguns marcos legais, como a CF/88, o ECA/90 e a LDB/96. Também aparecem as DCNEI, o PNE, o "Marco de Ação da Educação 2030" e a BNCC. Todos esses, junto de outros, são dispostos em uma linha do tempo, sugerindo uma ideia de continuidade e progressão. Contudo, as concepções de EI e de criança em alguns desses documentos não são apenas diferentes, mas se contrapõem: o Marco de Ação da Educação 2030, por exemplo, apresenta como meta a oferta de EI em "pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória", excerto que os PQEI18 citam. Tal meta está muito aquém daquelas definidas no PNE/2014, além de contrariar tudo o que foi conquistado na CF/88, no ECA/90 e na própria LDB/96; assim, tomá-la como referência representa, no contexto da legislação brasileira, um retrocesso. Em poucas palavras, a meta exposta no referido Marco, que por sua vez advém do acordo global estabelecido em 2015 por meio da assim chamada "Agenda 2030" (CORREA, 2020) é um verdadeiro golpe em tudo que se construiu desde 1988 com a ideia de que a EI é direito de toda criança desde o seu nascimento.

Cabe lembrar que o PNE/2014 repetiu a mesma meta do PNE anterior (2001–2011) para a expansão de vagas em creches: atingir 50% de percentual de atendimento. Uma meta muito "tímida" em relação à CF/88 que estabeleceu que a EI é direito de todas as crianças. No entanto, tomando as definições da "Educação 2030" este problema corre o risco de ser minimizado, visto que diante delas a obrigatoriedade da pré-escola já se apresenta como suficiente (ou mais do que suficiente, já que ela cobre mais do que "um ano de educação pré-primária"), abrindo-se espaços para que a cobertura da creche seja feita por outras vias, por programas "alternativos" precários e de baixo custo.

Ao discutirem sobre as formas que o Brasil tem buscado para garantir o direito à educação, Daniel Cara e Andressa Pellanda (2018) questionam algumas ações que vão em sentido contrário a isso, sendo a principal delas a aprovação da EC nº 59/2016, a qual "determina que nenhum investimento em áreas sociais poderá exceder o reajuste inflacionário por vinte anos" (ibidem, p. 112). Como mostrou Pinto (2018), essa EC não apenas "congela" os recursos públicos para a educação, mas efetivamente produz uma redução deles ao longo dos

anos. Diante disso, Cara e Pellanda (2018, p. 112) argumentam que "o MEC não somente tem realizado um desmonte das políticas que vinham dando algum resultado, como tem proposto agendas que, muitas vezes, vão na contramão do PNE". Daí a necessidade e importância em citar as publicações do MEC, não basta demonstrar apoio às "ações já em curso no MEC para o cumprimento dos requisitos de qualidade e equidade" (BRASIL, 2018, p. 19), é preciso dizer quais são elas. Sem que se defina as ações concretas para a promoção de "qualidade e equidade" na EI, o que envolve não somente as normas de caráter mandatório, mas também o financiamento destinado a elas e o controle social para a sua fiscalização (CORREA, 2011), esses conceitos tão significativos esvaziam-se de sentido.

Ao analisarmos o uso de uma linguagem genérica no texto dos PQEI18, percebe-se uma tentativa de evitar os problemas, polêmicas e contradições que envolvem a EI. Na "Área Focal 4", que trata do currículo e é uma das mais robustas do documento, nota-se uma frequente menção à BNCC. A forma como se deu o processo de elaboração e implementação da BNCC foi questionada por diversos/as pesquisadores/as da área, seja por acatar a escuta de determinados atores sociais e não de outros, como mostra o estudo de Fernando Cássio (2017), seja por segmentar as atividades com as crianças, colaborando, inclusive, para o entendimento do desenvolvimento como sendo linear. Em seu texto, os termos professor/professora foram substituídos por "educador" ao se referir aos/às docentes da EI, permitindo a interpretação de que profissionais de apoio/auxiliares também podem exercer função docente, ainda que com menos direitos garantidos (CORREA, 2019).

Mesmo que todas essas questões, e muitas outras, envolvam a aprovação da BNCC, os PQEI18 não mencionam nenhuma delas. Os PQEI06 haviam lidado com um contexto semelhante: a aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Entretanto, ainda que rapidamente, os PQEI06 esclareciam que "Sua primeira versão foi comentada por um significativo número de pareceristas individuais, evidenciando críticas e polêmica em alguns meios" (BRASIL, 2006, p. 34), citando, na sequência, o trabalho de Ana Beatriz Cerisara (1999) e parecer elaborado pela ANPEd (1998). Ambos realizaram análises da estrutura e do conteúdo do RCNEI, explicitando diversos problemas, inclusive em relação à concepção de criança e de EI nele presentes.

Cerisara (1999) identificou que em muitos pareceres sobre o RCNEI, criticava-se a presença, no documento, de uma "concepção abstrata e reducionista" de criança. Marina Palhares e Cláudia Maria Martinez (1999) também tiveram essa mesma percepção, indicando,

ainda, um possível ocultamento ou desconhecimento da realidade, assim como percebemos nos PQEI18:

> à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, *desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados* (PALHARES, MARTINEZ, 1999, p. 10, grifos nossos).

Apesar do RCNEI não possuir caráter mandatório, o documento foi, na época, muito divulgado e distribuído por todo o país. O governo federal incentivou, ou forçou, a sua adesão ao liberar recursos para a formação de professores na EI somente se o RCNEI fosse tomado como currículo (CORREA, 2011). A BNCC, do mesmo modo, não possui caráter mandatório, ainda assim também vimos um forte investimento em sua divulgação. A expressão "de acordo com os objetivos de aprendizagem da BNCC" se tornou sinônimo de qualidade e/ou credibilidade, a despeito das muitas críticas a ela direcionadas. Por não abordar essas críticas nem o percurso de elaboração cheio de embates da BNCC, os PQEI18 contribuem para a consolidação dessa suposta e questionável credibilidade.

Como argumenta Moysés Kuhlmann Jr. (1999), esses modismos frequentemente são nocivos às crianças e aos/às profissionais envolvidos/as em sua educação, porém são muito lucrativos para o mercado. A aprovação da BNCC mobilizou a criação e a comercialização de diversos materiais e cursos, fomentando a obtenção de lucro com a educação por parte de grandes empresas e gerando um imaginário de que o "alinhamento" dos currículos ao documento era/é uma questão urgente. Como argumenta Correa (2019, p. 80), esse cenário desvia a atenção sobre "o fato de que uma educação de qualidade exige recursos adequados", já que o debate sobre as condições objetivas das instituições é minimizado ou não considerado.

As DCNEI, por outro lado, possuem caráter mandatório. Ao longo do texto dos PQEI18, elas são mencionadas cinco vezes, um número pequeno se comparado com a frequência de aparição das menções à BNCC, que somam 17 vezes. Embora esses dois documentos, publicados após 2006, tenham sido incorporados aos PQEI18, parece ter havido uma prioridade maior em adotar a BNCC como referência.

Havíamos anunciado que o uso de uma linguagem genérica pelos PQEI18 foi percebida tanto em relação às ações/publicações do MEC como também ao relatarem o processo de elaboração do documento. Nos trechos reproduzidos abaixo, sendo os dois primeiros extraídos dos PQEI18 e o terceiro dos PQEI06, isso fica muito evidente:

> O documento aqui apresentado é resultado de uma construção conjunta e colaborativa, envolvendo diversas entidades representativas da Educação Infantil no Brasil, além de estudos, levantamentos, discussões, relatório de especialistas e escutas aos diversos setores da sociedade (BRASIL, 2018, p. 7).
>
> Neste contexto, para que fosse instaurada uma governança promotora de uma discussão qualificada, contribuindo efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil, foi criada uma metodologia de trabalho que definiu etapas de construção, durante as quais esse grupo de atores impulsionou importantes discussões para a geração de versões do texto, até a presente versão, após a consolidação final do documento de parâmetros aqui apresentada (BRASIL, 2018, p. 8).

> Para que fosse instaurada uma discussão qualificada que contribuísse efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil, realizou-se um processo de trabalho em etapas, durante as quais foram discutidas versões preliminares deste texto. A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/DPE/Coedi (Brasil, MEC, SEIF, s.d.) em julho e agosto de 2004 [...]. A segunda foi enviada a especialistas na área de Educação Infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em seminário técnico realizado em maio de 2005, em Brasília. Após a incorporação de grande parte das sugestões enviadas, uma versão, ainda preliminar do 2º volume, foi apresentada no Seminário Nacional *Política de Educação Infantil*, realizado também em Brasília, em julho do mesmo ano (BRASIL, 2006, p. 7-8, grifos no original).

Nos PQEI06, os nomes, locais e datas dos seminários de discussão das versões preliminares do texto haviam sido mencionados. Ao final do documento (Volume 2) consta, ainda, uma listagem que identifica as pessoas especialistas e as entidades que participaram da reunião técnica realizada em 23 de maio de 2005. Dentre essas entidades, também estavam aquelas que possuem uma longa e importante trajetória nas lutas populares, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A exposição genérica que os PQEI18 fazem em relação ao processo de elaboração do documento carece de ações que sustentem que de fato ele "é resultado de uma construção conjunta e colaborativa" e que contou com a escuta "aos diversos setores da sociedade". Apesar da afirmativa de que foram realizadas discussões para "a geração de versões do texto", não fica explícito quando e onde elas ocorreram. A primeira versão dos PQEI06 começou a ser debatida em 2004, ou seja, foram pelo menos dois anos de discussões até a sua aprovação. O esforço em tentar avançar de forma democrática na definição de parâmetros de qualidade para a EI era perceptível. Ainda assim, certamente havia neles pontos a serem repensados e críticas a serem feitas. Se mesmo com esse movimento os PQEI06 deixaram algumas lacunas, os PQEI18, por não terem passado por um longo período de debate com ampla participação social, estiveram ainda mais suscetíveis a elas.

Se diante dessas questões os PQEI18 adotaram discursos genéricos, em outras os seus propósitos são mais explícitos. Nos trechos anteriormente citados, nota-se que a redação sofreu uma alteração significativa: "Para que fosse instaurada **uma discussão qualificada** que contribuísse efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil [...]" (BRASIL, 2006, p. 7, grifos nossos); "para que fosse instaurada **uma governança promotora de uma discussão qualificada**, contribuindo efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil [...]" (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos).

Como mostra o estudo de André Borges (2003), o conceito de *governança* ou *boa governança* passou a ser utilizado pelo Banco Mundial no início dos anos 1990, período em que o Banco desloca suas preocupações para o fortalecimento da sociedade civil (representada principalmente por Organizações não Governamentais - ONGs) como forma de garantir a implementação de suas agendas nos países do "Terceiro Mundo":

> O Banco Mundial passou a reconhecer de forma mais explícita que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento depende de profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que atua. Enfatizando a melhora das condições sociais e o fortalecimento da sociedade civil, as reformas dos serviços sociais pregadas pelo Banco Mundial, particularmente na educação, têm o propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal (BORGES, 2003, p. 126).

No primeiro capítulo deste trabalho argumentamos, com base em Rancière (2015), que na visão (neo)liberal de sociedade os princípios de "igualdade" e "liberdade", originalmente democráticos, adquirem um sentido estritamente mercantil, dizem respeito à uma relação entre prestadores de serviços e clientes. Se contrapõem, assim, à ideia do direito, uma vez que o acesso a um determinado bem ou produto é delimitado pelo poder aquisitivo. Borges (2003), nesse mesmo sentido, destaca que quando o Banco Mundial se refere à "melhora das condições sociais" ou a assuntos ligados à "equidade" não está fazendo a defesa de políticas redistributivas ou outras ligadas à justiça social; o Banco se refere, sobretudo, a "objetivos de eficiência econômica e competitividade" (BORGES, 2003, p. 132). No caso da educação, tendo como fundamento a teoria do capital humano.

A intenção do Banco em "construir um amplo consenso" não se pauta em relações democráticas em que a concordância das partes ocorre pela persuasão (PARO, 2008). O "consenso" é alcançado pela exclusão e silenciamento dos grupos que se posicionam contrariamente às reformas mercantilistas. Borges (2003) exemplifica que um desses grupos seriam os sindicatos dos servidores públicos. Cabe destacar que o termo "sindicato", que antes

aparecia nos PQEI06, foi excluído do texto dos PQEI18. Para o Banco, a educação, especialmente a educação compensatória, exerce uma importante função na construção desse suposto consenso, em suas próprias palavras: as "políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social" (WORLD BANK, 1999[5], p. 51 apud BORGES, 2003, p. 132).

Entendendo a "fraqueza do Estado" e a "instabilidade política" como obstáculos à realização de suas reformas, o Banco Mundial vem se empenhando em criar uma "reputação de neutralidade técnica, como uma instituição 'apolítica'" (BORGES, 2003, p. 126). É importante notar a expressão utilizada: trata-se da criação de uma *reputação* de neutralidade técnica. Isso porque as ações do Banco, longe da neutralidade, definem nitidamente o papel do Estado: sua função se restringiria à garantia dos "direitos de propriedade e à promoção de um ambiente benéfico ao investimento privado" (BORGES, 2003, p. 127).

Como explica Adrião (2018), a "governança" está associada a uma dimensão da privatização da gestão da educação. Uma de suas características é a privatização dos processos decisórios, que passam a ser submetidos a corporações e entidades privadas com fins lucrativos. A autora destaca que mesmo aquelas entidades que se apresentam como sendo sem fins lucrativos geralmente possuem investidores sociais e filantropos de risco, ou seja, também atuam com base em interesses lucrativos. Nas palavras do próprio Banco Mundial, *governança* significa "a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento" (WORLD BANK, 1992, p. 1 apud BORGES, 2003, p. 126). Por "desenvolvimento" entende-se desenvolvimento capitalista. Tendo em vista esse contexto, podemos inferir acerca dos motivos pelos quais os PQEI18 não apenas naturalizam, em seu texto, as "parcerias" com instituições privadas, como também ressaltam a possibilidade de compra de vagas naquelas com fins lucrativos: o documento apresenta facilidades para que entidades privadas se apropriem do fundo público, ampliando caminhos para a privatização da EI.

O discurso de neutralidade técnica parece retomar as vertentes do (neo)tecnicismo. Dermeval Saviani (2018 [1983]), em "Escola e Democracia", destaca que o tecnicismo possui como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade, amparados em uma suposta neutralidade científica. No Brasil, na década de 1990, com o governo de FHC, houve um aumento de práticas meritocráticas, de responsabilização dos sujeitos e de privatização da

[5] WORLD BANK. **Educational change in Latin America and the Caribbean**. Washington, D. C., The World Bank. 1999.

educação, o que Freitas (2011) identificou como sendo um “neotecnicismo”, tal como já mencionado. A partir das análises desses autores, pode-se perceber que a presença do (neo)tecnicismo se intensifica em contextos políticos mais autoritários (ditadura civil-militar, no caso do tecnicismo e neoliberalismo com o neotecnicismo). Os PQEI18 foram aprovados em um contexto político autoritário, em que os termos “eficiência” e “produtividade” voltaram a aparecer com frequência nos discursos dominantes sobre educação, amparados também por uma suposta neutralidade técnica/científica. Isto pode indicar a permanência e uma possível intensificação das noções (neo)tecnicistas na educação, as quais adentram também na EI. Os pressupostos de determinados estudos da neurociência são do mesmo modo tratados sem problematização.

Ao analisar a entrada da lógica tecnicista no sistema educacional brasileiro, José Fusari (1988) verificou a presença de noções economicistas, prático-utilitarista e consumistas para a educação escolar. Em suas análises, o autor também alerta para a posição secundária de professores/as e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, os quais ficam “relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (FUSARI, 1988, p. 20). A ênfase dada pelos PQEI18 aos assuntos mais direcionados à gestão e “aos gestores” pode indicar uma possível tendência em secundarizar os/as professores/as e a função docente. Somada às justificativas economicistas utilizadas para “investir” na primeira infância, essa tendência parece se aproximar das influências do (neo)tecnicismo na educação, como já observamos.

Na EI, o educar é indissociável do cuidar, confrontando-se com os pressupostos (neo)tecnicistas que priorizam a “eficiência” e a “produtividade”. Ao discutir algumas questões sobre gênero e trabalho docente nos primeiros anos da educação escolar, Carvalho (1999) observou que a forte associação entre cuidado infantil e maternidade/feminilidade colaborou para a pouca legitimidade profissional atribuída às atividades de cuidado. Essas atividades só pareciam legítimas quando ligadas às teorias de privação, partindo do entendimento de carência cultural como carência afetiva, mostrando-se, assim, carregadas de julgamentos morais em relação às famílias empobrecidas. As tendências (neo)tecnicistas na EI prejudicam a dimensão do cuidado como compromisso social, como necessidade humana indispensável, já que tanto as atividades mais ligadas a ele podem ficar secundarizadas diante de outras que correspondem mais diretamente às noções de “produtividade” como também a necessidade de cuidado passa a ser atribuída exclusivamente às populações de menor renda, reforçando estereótipos e preconceitos.

Até agora tratamos dos elementos novos e daqueles que saíram dos PQEI18. Mas o que já havia em 2006 e permaneceu no documento de 2018? Como mencionamos anteriormente, muitos conceitos e princípios importantes (cidadania, gestão democrática, o brincar como atividade fundamental no trabalho com as crianças, a indissociabilidade do cuidar/educar, etc.) continuaram sendo utilizados. No entanto, eles aparecem misturados às noções gerencialistas e às concepções economicistas da educação, assim, resta a dúvida: até que ponto poderíamos afirmar que esses princípios permaneceram contemplados nos PQEI18? Essas noções podem influenciar a percepção que se tem do brincar, das interações, dos tempos e dos espaços disponíveis às crianças. Em contextos precários, que contam com pouco financiamento, ainda que se reconheça a importância desses aspectos, eles ficam inviabilizados, dando lugar, como as pesquisas já mostraram (KRAMER; NUNES, 2007), à improvisação.

Um outro elemento permaneceu no texto dos PQEI18: as referências às pesquisas e experiências norte-americanas na EI, especialmente àquelas que justificam a importância desta etapa educacional em termos financeiros. Já nos PQEI06 o documento se referia às possíveis "taxas de retorno econômicas". Como mostra análise realizada por Correa (2020), esse argumento tem servido de base para a defesa de "Negócios de Impacto Social" (NIS) na EI, os quais consideram os espaços marcados pela pobreza como campos de atuação de empreendedores com fins de lucro, como fica explícito nessa sequência:

> Na seção 4, intitulada "Oportunidades para negócios de impacto para a Primeira Infância", são apresentados mais detalhadamente os campos abertos aos NIS, identificando-se grupos mais vulneráveis, tais como "**gestantes, famílias e crianças de zero a seis anos, especialmente (...) da população de baixa renda**" (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2016, p. 52 – grifos nossos)[6]. O documento, mais uma vez, deixa evidente, por meio da linguagem utilizada, tratar-se de negócios, muito mais do que de filantropia, ao afirmar, na sequência, que: "Conforme as características de cada localidade, certamente algumas delas têm mais potencial de mercado e escala do que outras" (IDEM, p. 53) (CORREA, 2020, p. 7, grifos no original).

Apesar do caráter de benevolência dos NIS, Correa (2020) não identificou, no material analisado, nenhum questionamento quanto às causas das desigualdades. Os contextos de pobreza, mais do que um problema, são vistos como oportunidades de negócios.

---

[6] FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (Org). **Empreendedorismo e negócios de impacto social para a Primeira Infância**. 1ª ed., São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/empreendedorismo_e_nis_para_pi_vers. Acesso em: 8 mar. 2021.

4.3 O retrato dos novos parâmetros de qualidade: uma análise das fotos presentes no documento

Os PQEI18 estabelecem referências que orientam a organização e o funcionamento de creches e pré-escolas, instituindo princípios, ou fundamentos, que direcionam o entendimento daquilo que é considerado essencial para que se possa indicar a presença de qualidade na EI. Apesar de não ter um caráter obrigatório, o documento pode ser utilizado por diversas pessoas da área, contribuindo tanto na elaboração de políticas públicas mais amplas para esta etapa como também na construção de instrumentos mais específicos, como o projeto pedagógico, por exemplo.

Podendo ser lido e incorporado por diferentes profissionais (da gestão escolar, da docência, do âmbito das secretarias de educação, etc.) as leituras e as interpretações dos PQEI18 podem ser várias, por isso considera-se importante a análise das fotos do documento, pois, assim como o texto escrito e junto dele, elas ajudam a construir o imaginário daquilo que está sendo considerado como parâmetro de qualidade. O sentido de um discurso não se dá no vazio, podendo ser melhor compreendido mediante a análise de suas condições de produção, visto que, como argumenta Soraya Pacífico (2008, p. 238), "o sentido não é transparente e, também, […] não é um produto do texto e do autor; ao contrário, o sentido é construído junto com o texto, em cada gesto de leitura e, de acordo com o momento sócio-histórico, o(s) sentido(s) sempre pode(m) ser outro(s)".

Por ter sido elaborado no âmbito da esfera pública e abranger aspectos ligados ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças, os Parâmetros poderiam exercer certa autoridade no que diz respeito à legitimação de conceitos, princípios e práticas. Desse modo, as fotos em seu interior também fazem parte dessa possível autoridade, os efeitos de sentidos que elas provocam se amplificam, não tendo a mesma "força" se elas estivessem sendo veiculadas por outro suporte. Interessa-se neste tópico, então, por compreender alguns dos possíveis sentidos que as fotos do documento analisado podem suscitar e suas implicações para o trabalho com as crianças, com base no que a produção científica da área tem acumulado.

Percorrendo pelas páginas dos PQEI18 logo se percebe que ele contém um número maior de fotografias se comparado com a publicação anterior, de 2006. Em vez das capas em cores sólidas, como nos dois volumes da primeira edição, a versão de 2018 traz fotos de crianças. Também as várias seções são iniciadas com uma ou duas fotos. Como se trata de um documento voltado para a EI, mostrar quem são os sujeitos para os quais os objetivos nele

propostos se direcionam é algo positivo. Contudo, o interesse em analisar as fotos do documento se deu a partir de um estranhamento inicial em relação a algumas imagens que traziam o registro de situações que frequentemente são questionadas em pesquisas da área: crianças em fila, fazendo "tarefinhas" individualmente, pintando desenhos "prontos", utilizando material apostilado, etc.

Na Tabela 3, abaixo, é possível identificar a quantidade de fotografias presentes nas duas publicações dos Parâmetros, as quais foram agrupadas em cinco grandes categorias.

Tabela 3 – Fotos presentes nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a/da Educação Infantil (2006 e 2018) categorizadas.

Categorias	Quantidade	
	PQEI06	PQEI18
Crianças sozinhas	4	11
Crianças com outras crianças sem a figura do/a professor/a visível	10	13
Crianças com outras crianças e com professora(s)	0	11
Somente professora(s)	0	2
Espaços físicos	0	3
Total	14	40

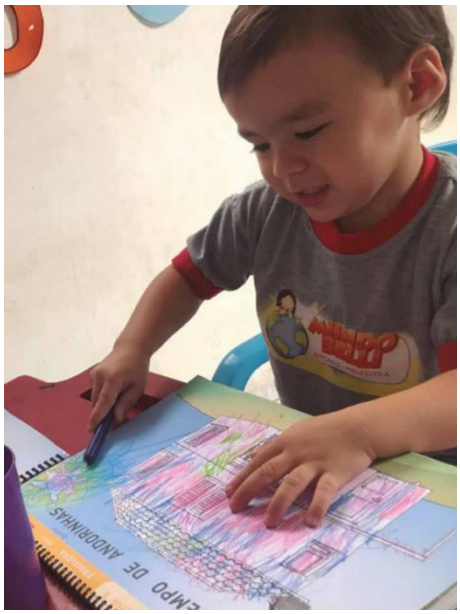
Fonte: Autoria própria, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a/da Educação Infantil (BRASIL, 2006, 2018).

É importante destacar que algumas das imagens (três) dos PQEI18 pertencentes às categorias que mostram crianças juntas, com ou sem a presença da professora, elas aparecem fazendo atividades individuais em folhas sulfite (ao que tudo indica, tarefas de escrita). Também em relação a essas categorias, quatro fotografias retratam as crianças compartilhando o mesmo ambiente, porém dispostas individualmente (sentadas em carteiras, cada uma com um brinquedo ou livro); outras quatro mostram as crianças se alimentando no refeitório e em uma outra as crianças aparecem em fila. Desse modo, do total de 24 fotos em que aparecem crianças juntas, em doze elas são mostradas em atividades, ao menos aparentemente, individuais. Sendo assim, apesar de estarem em um mesmo ambiente isto não significa, necessariamente, que há registro de interação entre elas.

Foram selecionadas algumas fotos para serem analisadas de modo mais aprofundado, aquelas que mais contrastavam com as fotografias presentes nos PQEI06, discutidas a seguir.

Após a seção que faz a apresentação do documento, há uma foto (localizada na página nove) mostrando uma criança pintando um desenho pronto em uma apostila. No uniforme em que está vestida aparece o nome da instituição que provavelmente ela estava matriculada, seguido das expressões “berçário e pré-escola”. Chama a atenção a escolha em substituir o termo “creche” por “berçário” para nomear o atendimento aos bebês, termo estigmatizado por ter sido historicamente associado ao serviço direcionado às camadas mais empobrecidas da população.

Imagem 1 - Criança com apostila.



Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

O uso de materiais apostilados na EI tem sido questionado tanto por favorecer uma escolarização precoce, como também por permitir a entrada de setores privados na educação pública. Em estudo realizado por Pinheiro e Adrião (2010), as autoras demonstraram que no início dos anos 2000 houve um aumento significativo na procura pela aquisição de sistemas privados de ensino por parte dos municípios, alguns deles sendo adquiridos exclusivamente para a EI. Esses sistemas geralmente vêm numa forma de “pacote”, em que se incluem apostilas, treinamentos para o uso do material e, ainda, procedimentos de avaliação (ADRIÃO *et al.*, 2012).

Os exercícios presentes nesses materiais costumam priorizar rudimentos da língua portuguesa e da linguagem matemática; são rudimentos porque se limitam a (de)codificação ou a coordenação motora (contorno de letras e/ou números, por exemplo), sendo assim, a

linguagem escrita não é vivenciada em sua função social, não se ensina o *valor* dessa produção cultural humana (PARO, 2000; VIGOTSKI, 1998).

Na foto, a criança, que aparenta ter entre dois e três anos, está "pintando" com um giz de cera os espaços em branco do desenho de uma casa e de um sol; o fundo e o chão estão impressos já coloridos, dando a ideia de que aquilo que está em branco indica o espaço que ela pode utilizar. Chama a atenção, ainda, o tipo de riscante disponibilizado para a criança: um giz de cera muito fino que não favorece a exploração do material por crianças nessa idade. Dessa forma, o objetivo do exercício parece estar no controle da habilidade motora ao tentar deixar os traços dentro do espaço delimitado, tratando, pois, de um "preenchimento" e não de uma pintura.

O uso desse tipo de gravura tem sido questionado tanto por tolher a criatividade da criança como também por apresentar a elas imagens com pouca qualidade estética, já que comumente trazem traços simplistas e figuras estereotipadas. Além disso, acaba por deixar subentendido que a produção da criança não é boa o suficiente, apontando o desenho "pronto", xerocado, como um conceito do que seria "bonito" ou "certo", restando a ela preencher a produção que outra pessoa, com habilidade, já fez[7]. Em geral, esses materiais privilegiam uma perspectiva realística do desenho, desconsiderando o interesse da criança na faixa etária da EI, o qual está muito mais voltado para a experimentação da matéria e para o simbolismo do que para a representação fidedigna de algum elemento da realidade (FERREIRA, 1998). Nas fotografias do documento, não há nenhuma que mostre as produções das crianças nas paredes, sugerindo, assim, que elas não são valorizadas.

Em pesquisa realizada por Josemara Vieira (2019), a partir da análise das ilustrações do material apostilado utilizado na pré-escola de um município paulista, verificou-se que elas reforçavam representações estereotipadas do que seria brincadeiras de menina ou de menino. Nas ilustrações, predomina a imagem das meninas associada a atividades mais calmas, enquanto os meninos aparecem em brincadeiras mais agitadas. No mesmo material, as poucas figuras de crianças negras aparecem com a pele num tom desbotado e com as bochechas rosadas, o que a autora interpretou como sendo uma tentativa de "branqueá-las" (VIEIRA, 2019, p. 89-90).

Em análise de outro material apostilado, também destinado ao uso na EI, Correa e Adrião (2014) verificaram que o conteúdo ali presente priorizava a cópia e a repetição de letras

---

[7] Essa argumentação é resultado das discussões realizadas em sala de aula durante a disciplina "Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas" ministrada pela profa. Erika Andrade, em 2016, no curso de Pedagogia da FFCLRP/USP.

e números, além de conter figuras e exercícios que demonstravam um modelo idealizado de família, com questões que pediam para que as crianças escrevessem ou desenhassem situações envolvendo o pai, dando a entender que todas elas conheciam e/ou conviviam com seus pais, o que, muitas vezes, podia não corresponder à realidade dos diferentes arranjos familiares (CORREA; ADRIÃO, 2014).

Alguns desses materiais são comercializados por escolas privadas estimadas como referências do que seria uma "boa" escola, por apresentarem os seus nomes nas primeiras posições dos *rankings* avaliativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo. Todavia, já existem pesquisas que mostram que as apostilas destinadas à rede pública não são as mesmas utilizadas nas escolas privadas que fornecem o material (NASCIMENTO, 2012). Além disso, tomar o setor privado como referência de qualidade pode ser uma decisão frágil, já que o bom desempenho apresentado pelos alunos nas avaliações de larga escala (que também pode ser um parâmetro de qualidade questionado) está muito mais ligado com o acesso cultural do indivíduo – o qual está relacionado com o poder aquisitivo da família e que também serve como critério de entrada e permanência nessas instituições – do que com as atividades promovidas pela escola; em outras palavras, o estudante aprende apesar da escola (PARO, 2008).

Um outro ponto questionado em relação ao uso de apostilas na EI é a ênfase dada aos exercícios individuais. Geralmente, cada criança possui o seu próprio material e as "respostas" são registradas individualmente. A preocupação em torno disso se encontra no risco em tornar esses momentos cada vez mais frequentes, visando "terminar" todo o conteúdo da apostila, podendo diminuir, assim, o tempo destinado às brincadeiras. Além disso, essa ênfase pode se voltar exclusivamente para os resultados (a tarefa concluída), se perdendo aí o processo, o qual para a EI é muito caro, já que a criança pequena "vive de corpo inteiro" e muitas dessas vivências podem não aparecer na tarefa finalizada. Como já observado por Correa e Adrião (2014), os exercícios das apostilas vão em sentido contrário aos fundamentos do trabalho pedagógico na EI, que têm como eixos as interações e o brincar, conforme estabelecido pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Imagem 2 - Crianças fazendo lições individuais.

Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Nos PQEI18 há 32 fotos em que aparecem crianças. Dessas, em oito elas estão fazendo atividades individuais em folhas sulfite ou apostila. Nessas oito, enquanto as crianças menores ainda podem ser vistas com giz de cera ou canetinha, as crianças maiores, em idade aparentemente correspondente a pré-escola, estão todas apenas com lápis grafite, remetendo às tradicionais tarefas xerocadas. Ao dialogar com diversas pesquisas que tiveram a escuta de crianças da EI como uma fonte de dados, Silvia Cruz (2009) demonstra que a frustração delas ao realizarem tais tarefas é uma manifestação comum, já que muitas vezes esses momentos são exaustivos e destituídos de sentido para as crianças. Nas mesmas pesquisas, são as brincadeiras que aparecem como a atividade preferida delas. Na Imagem 3, abaixo, a situação retratada, de uma criança que parece estar copiando palavras, tarefa pouco significativa para as crianças pequenas, contrasta com aquilo que está escrito na lousa: “felicid[ade]”.

Imagem 3 - Criança copiando palavras da lousa.

Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Assim como outras produções culturais, a aprendizagem da língua escrita também é direito das crianças da EI. No entanto, a presença da escrita nessa etapa da educação básica tem sido historicamente sustentada por uma ideia de preparação para o ensino fundamental. Ao tomar a etapa seguinte como modelo, a escrita "vem" para a EI com os mesmos problemas enfrentados lá, intensificando, como observado por Correa (2011), a cisão entre brincar e aprender, a permanência por longos períodos sentados em salas de aula, o uso de lições de casa, etc. Ao retratar os momentos de escrita em sua forma mais tradicional, os PQEI18 reforçam a imagem da EI, principalmente da pré-escola, como fase preparatória.

Fundamentando-se na teoria histórico-cultural, Suely Mello (1999) argumenta que para que haja apropriação do conhecimento "é necessário que a criança atue sobre o objeto utilizando-o de acordo com o uso social para o qual este foi criado" (MELLO, 1999, p. 20). Nesse sentido, o contato com a pintura, com a escrita ou qualquer outra produção humana, para que seja significativo para a criança exige que a experiência reconstrua o seu uso na realidade, a sua função social. O modo pelo qual a criança pequena se apropria do mundo, da cultura acumulada, é por meio da brincadeira, sua atividade principal, ou seja, aquela que provoca mudanças importantes em seus processos psíquicos (LEONTIEV, 2001 [1896-1934]). Tanto a pintura como a escrita, para continuarmos em nosso exemplo, não são atividades mecânicas, mas dizem respeito a necessidades humanas de expressão, comunicação, etc., as quais se perdem se tais atividades forem propostas apenas visando finalidades escolares, de "cumprir a tarefa". Mello (1999) destaca que a atividade não é qualquer fazer, mas uma resposta a um motivo ou interesse da criança, os quais são historicamente criados. Como sintetiza Moisey Pistrak: "A escola deve não somente ensinar, mas também descobrir os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e torná-los *sociais*" (PISTRAK, 2018 [1888-1940], p. 229, grifo no original).

A seção correspondente à "Área Focal 2: Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil" é aberta com uma foto que mostra uma fila formada por sete crianças e duas professoras, caminhando em um pátio amplo e vazio. A fila não se assemelha a nenhuma possível brincadeira, parecendo ter somente o intuito de deslocamento de um espaço para outro. A criança na primeira posição da fila está sendo guiada por uma das professoras, que segura a sua mão. As outras seis seguem atrás apoiando as duas mãos nos ombros de quem está à sua frente, também a outra professora, que está ao final da fila, faz esse gesto. Com exceção da primeira criança, todas as outras estão olhando para baixo, possivelmente tentando evitar de pisar no pé do colega à sua frente, visto que caminhar

enquanto “segura” os ombros uns dos outros não é uma tarefa fácil, mesmo para os adultos, que, na verdade, não costumam andar dessa forma.

Imagem 4 - Crianças e professoras em fila.

Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

A situação mostrada na foto da fila revivifica uma questão bastante antiga no âmbito educacional e que ainda hoje permeia a EI: a da contenção do movimento. O controle dos movimentos das crianças é comumente significado como expressão de ordem, tranquilidade, harmonia ou mesmo de educação. Uma criança bem-comportada seria uma criança bem-educada, ao mesmo tempo em que uma professora que não consegue controlar a sua turma pode ter sua competência contestada. Apesar dessa noção ser ainda muito difundida, as tentativas de contenção são quase sempre acompanhadas por exaltação, raiva e revolta de ambas as partes, crianças e adultos, contrariando as expressões antes desejadas (GALVÃO, 1996). Além disso, a foto retrata uma turma de sete crianças, número que não condiz com a realidade da grande maioria das pré-escolas brasileiras, onde as turmas de quatro e cinco anos chegam a ter mais de 20 crianças.

Ao tratar do movimento no cotidiano de uma pré-escola, Izabel Galvão (1996), utilizando-se do referencial teórico de Henri Wallon, observou como as formas tradicionais de organização escolar prejudicam as possibilidades e necessidades motoras das crianças. A pouca diversidade postural das propostas pedagógicas, somada a ambientes que não permitem a realização simultânea de atividades diferentes nem oferecem materiais para a exploração autônoma da criança comprometem as interações desses sujeitos entre si, com a professora e

com o meio. Permanecer sentadas e em silêncio geralmente é a única postura esperada das crianças, o que exige um constante controle por parte das professoras, criando uma rotina desgastante para ambas e uma atmosfera de constantes conflitos (GALVÃO, 1996). A autora destaca, ainda, que o rígido controle dos movimentos das crianças prejudica a construção de sua autonomia, já que com a ausência da professora, do controle externo, as crianças dificilmente permanecem na postura exigida; além disso, a existência de uma única atividade para todas elas não oferece escolha para as crianças.

Galvão (1996) argumenta que o movimento é fundamental para a expressão do pensamento, apesar disso, mantém-se a presença de noções restritas sobre as relações entre atenção, aprendizagem e postura corporal. Essas noções consideram que a atenção só é possível de ser alcançada em posição estática, entendendo-a como um requisito para a aprendizagem e não como resultado e/ou objetivo da ação pedagógica.

A foto da fila abre a seção sobre "Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil", uma parte do documento que, provavelmente, seria de especial interesse das professoras. Qual mensagem os PQEI18 transmite por meio dessa fotografia para essas profissionais? A imagem da criança é retratada como aquela que precisa ser rigorosamente contida: além da fila, necessita de uma professora em cada "ponta" para assegurar que nenhuma criança "escape". A função das professoras seria a de garantir essa "ordem". Os PQEI18, por meio dessa fotografia, veiculam concepções distorcidas tanto das crianças como das professoras, desrespeitando ambas.

As fotografias, imagens, ilustrações, etc., presentes em diversos suportes não cumprem uma função meramente decorativa, elas retratam as características de uma época. Para Charles Monteiro (2008) a fotografia expressa uma forma de olhar para o mundo, retrata uma representação do real:

> Os estudos sobre cultura visual problematizam a forma como os diversos tipos de imagens perpassam a vida social cotidiana (a visualidade de uma época), relacionando as técnicas de produção e circulação das imagens à(s) forma(s) de se visualizar os diferentes grupos e espaços sociais (os padrões de visualidade), propondo um olhar sobre o mundo (a visão), mediando a nossa compreensão da realidade e inspirando modelos de ação social (os regimes de visualidade) (MONTEIRO, 2008, p. 170).

Nesse sentido, essa representação do real será delineada por quem a fez, com qual intencionalidade, para quem se direciona, etc. Esses elementos são importantes para a análise, no entanto, as fotos que integram os PQEI18 não possuem a atribuição de créditos de autoria, não é mencionada a fonte das fotografias. Em uma busca por imagem feita pela *internet*, em

que em vez de palavras/termos-chave se coloca uma imagem, foi possível identificar que algumas delas já haviam sido utilizadas em publicações oficiais do MEC, constando a fonte "Banco de dados do MEC". Outras cinco fotografias foram encontradas em bancos de venda de imagens, *sites* que comercializam diversos tipos de imagens que podem ser utilizadas em diferentes contextos por quem as compra. Dessas cinco, três estão marcadas com o descritor "criança inter-racial", possivelmente identificando certa "preocupação" por parte de quem participou da seleção das fotos em mostrar crianças não brancas nos PQEI18. Porém, caberia questionar o porquê foi necessário recorrer a um banco de venda de imagens para constar fotos dessas crianças.

Ao longo dos PQEI18, identificamos 67 crianças brancas que aparecem em primeiro plano nas fotografias (não consideramos as fotografias em ambiente externo nas quais as crianças estavam muito distantes, tornando-se difícil identificá-las) e apenas 12 crianças negras. No primeiro grupo, 15 estão sorrindo, sendo que no segundo grupo apenas três aparecem sorrindo. A diferença na quantidade e na forma como as crianças brancas e negras são retratadas é expressiva e, por isso, não pode ser ignorada. Todavia, também é importante destacar que entidades privadas que sugerem atendimentos de baixa qualidade na educação para as crianças pertencentes a famílias mais empobrecidas, que no Brasil frequentemente são também negras (ROSEMBERG, 2014), incluso aquelas que atuam tendo a EI como principal campo, vêm fazendo uso de fotografias e ilustrações de pessoas negras como forma de se apresentarem como não racistas. Torna-se necessário, assim, nos atentarmos para as diversas formas que a ideologia dominante age para encobrir as opressões que estruturam a sociedade de classes. Nesse contexto, as fotos presentes nos PQEI18 se mostram ainda mais retrógradas, pois sequer "disfarçam" a preferência por retratar crianças brancas.

O dado se repete nas fotos que mostram pessoas adultas: identificamos 27 mulheres adultas brancas e quatro negras, sendo duas delas as cozinheiras de um refeitório. Em nenhuma das fotos aparecem homens adultos. A Imagem 5, reproduzida a seguir, que retrata mulheres que supostamente estariam em reunião, chama ainda mais a atenção pelo perfil daquelas que aparecem em primeiro plano.

Imagem 5 - Mulheres adultas em reunião.

Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Ainda que o percentual de pessoas negras no Brasil seja de mais de 56%, como mostram dados do primeiro trimestre de 2022 da PNAD, sendo esse grupo o que compõe a maioria da população, as pessoas brancas continuam sendo apresentadas como grupo de referência. Como exemplifica Maria Aparecida Silva Bento (2017 [2002], p. 30): "Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco". Trata-se de um padrão que pôde ser identificado também nos PQEI18. A autora argumenta que a presença do "diferente" (aquele que não corresponde ao grupo de referência, branco, "universal") põe em risco o "normal", ameaça a estrutura social que reserva privilégios para aqueles que configuram o modelo branco.

O ocultamento de pessoas negras e de suas origens culturais (com crenças, costumes, valores e modos de vida muito diferentes do padrão branco) dificulta a construção de um pertencimento social, o qual está vinculado com a forma como nos vemos, com a imagem que temos de nós mesmos (BENTO, 2017). Ao citar diversas pesquisas que estudaram a representação das pessoas negras brasileiras no âmbito da comunicação visual, Bento (2017) destaca que essas pessoas comumente aparecem estigmatizadas e depreciadas, estando sua imagem ligada a significações negativas. Disso decorre uma perda de identidade, vivenciada não apenas por pessoas negras, mas atingindo toda a população brasileira, pois essa tende a se identificar e valorizar mais os aspectos culturais do modelo branco (eurocêntrico), distanciando-se de suas origens africanas e indígenas.

A construção da imagem do negro associada a características negativas faz parte de um processo de branqueamento, o que não apenas significou a tentativa de redução do número de negros e indígenas por meio da imigração européia (SEYFERTH, 1996), como também um apagamento da cultura afrobrasileira. Quanto mais distante dessa cultura, mais bem vista e aceita seria a pessoa, pensamento concretizado em frases como "negro de alma branca", isto é,

uma pessoa que *apesar* de ser negra, apresenta qualidades, ou seja, se comporta como branca, como se qualquer característica positiva demonstrada amenizasse o fato de ser negra. Reforça-se a ideia de que a conduta de uma pessoa está intrinsecamente ligada à sua cor/raça (CAVALLEIRO, 2004). Esse imaginário social racista dificulta que os sujeitos se reconheçam como negros ou, ainda, que outras pessoas vejam como negros aqueles sujeitos que não refletem determinada caracterização, seja fenotípica (ter a pele mais clara, por exemplo) ou de conduta (apresentar qualidades socialmente reconhecidas como positivas).

Tal fenômeno também pode ser verificado na EI, como mostra estudo de Cintia Cardoso e Lucimar Rosa Dias (2021): ao analisarem as fichas de matrícula de uma instituição de EI, a fim de conhecerem os perfis das famílias e das crianças, as autoras observaram que muitas crianças negras haviam sido declaradas como brancas. Além disso, as fichas que não continham essa informação também eram de crianças negras. A complexidade do problema da heteroidentificação, da atribuição da cor/raça feita por outras pessoas (o que frequentemente ocorre com crianças pequenas), já foi amplamente discutido em trabalhos da área (PIZA; ROSEMBERG, 1999; ROCHA; ROSEMBERG, 2007).

O número de professores/as que não declaram sua cor/raça também é expressivo. Ao consultarmos a plataforma do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), verificamos, com base no Censo Escolar de 2020, que no referido ano o Brasil contava com 635.709 professores/as atuando na EI[8]. Desses/as profissionais, 31% se autodeclararam como pertencentes ao grupo Preto, Pardo ou Indígena (PPI), estando a maior parte no subgrupo "Pardo". Cerca de 25%, correspondendo a 159.443 profissionais, não declararam sua cor/raça.

Como mostra a Tabela 4, abaixo, ao cruzarmos os dados de cor/raça dos/as docentes da EI com o tipo de vínculo (se concursado, com contrato temporário, contrato terceirizado, etc.), pudemos perceber que a condição de concursado predomina entre as pessoas autodeclaradas como brancas. Nos contratos mais instáveis e precários, as pessoas negras possuem maior presença.

Tabela 4 - Número de docentes na educação infantil por cor/raça e tipo de vínculo.

Cor/Raça	Concursado /Efetivo/	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT	Não classificado	Total

[8] "Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa". Fonte: Laboratório de Dados Educacionais.

	Estável					
Não declarada	71.176	27.000	583	1.333	51.249	151.341
Branca	140.168	32.316	799	6.722	78.273	258.278
Preta	14.527	4.496	166	705	9.392	29.286
Parda	75.315	35.690	576	1.923	42.819	156.323
Amarela	2.235	1.411	221	54	1.052	4.973
Indígena	566	1.908	2	26	160	2.662
Total	303.987	102.821	2.347	10.763	182.945	602.863

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020.
Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

O retrato dos novos Parâmetros representa uma realidade em que os discursos dominantes que se apresentam como expressões do novo, de inovação, do futuro etc., são acompanhados por antigas práticas de subordinação. A análise mais ampla do documento nos faz inferir que há uma possível relação entre grande parte das imagens nele presentes e as concepções que embasam todo o seu conteúdo. As fotografias das crianças fazendo tarefas individuais, em posições curvadas e contidas se alinham aos princípios neoliberais de individualismo, competição e submissão.

Considerações

Neste trabalho, procurou-se discutir e analisar a concepção de EI presente nos PQEI18, indicando potenciais riscos aos direitos das crianças e de suas famílias (principalmente de suas mães). Os dados indicaram mudanças na concepção de EI que embasa o documento, passando ela a ser orientada, principalmente, por referenciais do campo da economia, sobretudo daquelas que se utilizam da teoria do capital humano e são orientadas por princípios neoliberais, e não mais por referências educacionais. Esse deslocamento pode ser explicado, em parte, pela presença de entidades privadas em sua elaboração, as quais se ajustam à lógica mercantil ao tratar a educação como uma oportunidade de negócios, seja pela venda de materiais e cursos, seja pela atuação no mercado financeiro. Essa constatação segue àquelas encontradas por outros

trabalhos que analisaram a concepção de gestão e de educação presente em documentos elaborados por entidades privadas: “A concepção de gestão não é definida a partir de referenciais do campo educacional e nem é explicitada com igual clareza” (GARCIA, 2018, p. 1365).

Seguindo o ideário neoliberal, o orçamento público voltado para políticas educacionais tem sido substancialmente reduzido. Os decisores políticos que defendem os cortes de gastos com direitos sociais não apenas criam o problema, ao optarem por esta decisão, mas também oferecem a “solução”: a gestão educacional tem sido, cada vez mais frequentemente, transferida para o setor privado, embora seja mantida com recursos públicos. Na EI, a presença desse setor na oferta de vagas é um problema antigo e persistente. Para esta etapa, soma-se, ainda, a criação de programas familiaristas, que desviam a atenção do desmonte de equipamentos públicos, mantidos e geridos pela esfera pública, ao responsabilizarem as famílias pela educação de seus/suas filhos/as. Como vivemos em uma sociedade patriarcal, o cuidado e a educação de crianças pequenas são atribuídos quase exclusivamente às mulheres, sendo assim, esses modelos reforçam desigualdades de gênero e retraem a cidadania das crianças pequenas ao lhes retirar o acesso a creches e pré-escolas que são importantes espaços de construção de sua sociabilidade e para a visibilidade pública desses sujeitos.

A ascensão do discurso neoliberal submete a educação, de modo mais evidente e intenso, à exploração capitalista, passando a ser mais um campo de atuação de grandes empresas e corporações para a obtenção de lucro. Se a escola sempre foi um dos instrumentos da burguesia para a construção de subjetividades conformadas e ordenadas ao discurso hegemônico dessa mesma classe, agora, além dessa função ideológica, ela cumpre também o papel de gerar retornos financeiros imediatos para esses grupos. Como toda e qualquer forma de exploração capitalista, o enriquecimento de alguns (ou, talvez melhor, a permanência dele) ocorre pelo empobrecimento de muitos outros.

Organismos multilaterais, que dispõem de recursos materiais e simbólicos para influenciar o debate sobre educação, têm feito uso da teoria do capital humano para disseminar a ideia de que a educação é um bem privado, o qual precisa ser constantemente renovado e buscado (comprado) no mercado, afastando-se, portanto, de valores democráticos. Outra expressão que muito se assemelha a essa mesma concepção de educação é a “educação ao longo da vida”, utilizada no texto de apresentação dos PQEI18.

Com a diminuição da responsabilidade estatal pelos serviços públicos, a responsabilização das e nas famílias cresce. Nesse sentido, o discurso neoliberal de privatização dos direitos sociais, dentre eles a educação, caminha junto de uma apologia aos valores

“familiares” (BIROLI, 2020), reforçando padrões desiguais de gênero, visto que são as mulheres as principais responsabilizadas pelas tarefas cotidianas e de cuidado. Sendo assim, a desregulamentação de programas completos de EI, mantidos e geridos pela esfera pública, atinge de modo mais intenso as crianças e as mulheres, sejam elas mães e/ou professoras. Essa desregulamentação perpassa não apenas por opressões de gênero, mas também de classe e raça, uma vez que os programas precarizados de EI são direcionados às camadas mais empobrecidas da população que no Brasil, país marcado pelo coronelismo e pelo racismo, são compostas predominantemente por pessoas negras.

Rosemberg (1996), antes dos anos 2000, já enfatizava a importância do tema da subordinação de idade nos estudos sobre desigualdades e EI. A forte associação da criança pequena à família (principalmente à mãe) e ao âmbito doméstico e particular tem dificultado a sua visibilidade pública e política, contribuindo para que a sua imagem seja atrelada muito mais à condição de filho/a do que a de cidadã (ROSEMBERG, 2015a). Nesse sentido, políticas de EI que responsabilizam as mães pelo cuidado e educação de seus/as filhos/as além de intensificarem desigualdades de classe, gênero e raça podem estar também aprofundando opressões de idade ao reduzirem ainda mais a visibilidade pública de crianças pequenas.

Como nos alertava Rosemberg (1999, p. 12), no caso brasileiro “a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”, o que envolveu valores que orientaram o julgamento daquilo que foi considerado como necessário e/ou suficiente para o público pobre, rastro que se mantém: uma expansão do atendimento com pouco investimento pelo poder público e, ademais, relegando essa função à filantropia ou, como vem ocorrendo nos últimos anos, colocando a EI diretamente a serviço do capital.

Os PQEI18 parecem seguir na mesma direção dos discursos produzidos pelas organizações multilaterais ao naturalizar o crescente movimento de privatização da EI, mencionando em seu texto a possibilidade de realizar “parcerias” com o setor privado. A presença de organizações privadas em sua elaboração também pode ser vista como um indicador de que os representantes dos interesses hegemônicos estão cada vez mais definindo diretamente o conteúdo de políticas públicas. No entanto, os PQEI18 também evidenciam as contradições dos discursos utilizados por esses grupos: ainda que se apresentem como ideias novas, modernas, avançadas, esbarram em antigas práticas de subordinação, como pode ser visto nas fotografias das crianças em fila, utilizando material apostilado, fazendo lições individuais, etc. As contradições do discurso hegemônico da classe dominante, por mais

mecanismos que sejam utilizados para tentar escondê-las, continuarão existindo, sendo tarefa daqueles que se comprometem com a justiça social revelá-las.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

ADRIÃO, Theresa *et al*. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 533-549, 2012.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 433-446, 2017.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; DRABACH, Nadia. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 13, n. 2, 2020.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 89-96, jan./fev./mar./abr. 1998.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. **Serviço Social & Sociedade**, n. 107, p. 405-419, 2011.

ALGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 63-74, 2017.

ARAÚJO, Maria do Socorro; CARVALHO, Alba Maria. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 146-156, 2021.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-58, 2017.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.

BIROLI, Flávia. Gênero, "valores familiares" e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 18, p. 125-138, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BUCCI, Lorenzza. **'A escola é da diretora': a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

CANÇADO, Natália. **Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa. Avanços e retrocessos na Educação Básica: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. *In*: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luiza. (Orgs.). **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, p. 98-126, 2018.

CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação (UFSM)**, v. 46, n. 1, p. 1-28, 2021.

CARREIRA, Denise. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.** São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CARVALHO, Marília de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília de. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 187-207, 2018.

CARVALHO, Marília de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 360-374, 2020.

CASIMIRO, Flávio. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980–2014)**. 2016. 479 p. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2016.

CÁSSIO, Fernando. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. Nexo, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 17 maio 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/UNICAMP, p. 19-49, 1999.

CLADE. **Educação na Primeira Infância: um campo em disputa. Documento de trabalho e debate**. 2011. Disponível em: <https://redclade.org/pt-br/publicacoes/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CORREA, Bianca. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 85-112, 2003.

CORREA, Bianca. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais**, v. 5, n. 9, 2011.

CORREA, Bianca. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 105-120, 2011.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, 2014.

CORREA, Bianca; CASTRO, Júlia; BARBOSA, Caroline. Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 6, 2016.

CORREA, Bianca. **Vereadores recriam Escola sem Partido: agora é Infância sem Pornografia**. Carta Capital, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/vereadores-recriam-escola-sem-partido-agora-e-infancia-sem-pornografia/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CORREA, Bianca. De que base a educação infantil necessita?. *In*: SILVA, Fabiany; XAVIER FILHA, Constantina. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Oeste. p. 79-88. 2019.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. *In*: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial. p. 83-89. 2019.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos "negócios de impacto social". **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

CORREA, Bianca; PINTO, José Marcelino; GARCIA, Teise. Estratégias de Privatização da Educação Infantil em Ribeirão Preto e as Resistências. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, 2021.

CRUZ, Silvia. Brincar correndo, antes que a tia chegue: percepções e reações de crianças acerca de suas experiências na pré-escola. *In*: **Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil: balanço de uma década de luta. São Paulo**. 2009. p. 1-15.

CURY, Carlos Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Geledés**, São Paulo, v. 12, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DUQUE, Letícia; MOREIRA, Ana Rosa. Cuidar-educar na creche: itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupeci e BDTD. **Educação**, v. 43, n. 3, set./dez. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**, p. 83-120, 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1013-1038, 2005.

FERNANDES, Fabiana Silva; GIMENES, Nelson; DOMINGUES, Juliana dos Reis. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 320-341, 2017.

FERREIRA, Sueli. Figuração e realidade no desenho da criança. *In*: FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Káren. **A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia?. **XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo**, 2018.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 13-32, 1984.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES. **Simpósio PNE–diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional**, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-34, 2017.

FURLANI, Jimena. **Existe "ideologia de gênero"?**. 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FUSARI, José. Tendências históricas do treinamento em educação. **Revista Idéias**, São Paulo, 1988.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 37-49, 1996.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 1355-1376, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro brasileiro (Pensamento feminista brasileiro)**. *E-book*. Bazar do Tempo, 2020.

GUIMARÃES, Nadya. O Cuidado e seus Circuitos: Significados, Relações, Retribuições. *In*: GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena. **O Gênero do Cuidado: Desigualdades, Significações e Identidades**. Ateliê Editorial, 2020.

GUIMARÃES, Nadya; VIEIRA, Priscila. O Cuidado e as "Ajudas". *In*: GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena. **O Gênero do Cuidado: Desigualdades, Significações e Identidades**. Ateliê Editorial, 2020.

HARNECKER, Marta. **Tornar Possível o impossível: A esquerda no limiar do século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Terceiro Trimestre de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421>. Acesso em: 18 dec. 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/UNICAMP, p. 51-65, 1999.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev, LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. A técnica como capital e o capital humano genético. **Novos estudos CEBRAP**, n. 80, p. 127-139, 2008.

MARQUES, Lilian Arruda; COSTA, Patricio Lino. Questões para pensar o Trabalho Doméstico no Brasil. *In*: SILVA, Tatiana; GOES, Fernanda (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes**. Brasília: Ipea, p. 31-43, 2013.

MELLO, Suely. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-Posições**, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MIGUEL, Luis Felipe. **Transição à ditadura**. Blog da Boitempo, 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/28/transicao-a-ditadura/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MONTEIRO, Charles. A pesquisa em História e Fotografia no Brasil: notas bibliográficas. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 169-185, 2008.

MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: MOREIRA, Antônio *et. al*. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da Educação Infantil. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 117-139, 2012.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012.

OSZLAK, Oscar; O'DONNELL, Guillermo. **Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación**. 1976.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. *In*: TFOUNI, Leda. (Org.). **Múltiplas faces da Autoria**. Unijuí: Editora Unijuí, p. 237-254, 2008.

PALHARES, Marina; MARTINEZ, Cláudia Maria. A Educação Infantil: uma Questão para o Debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/UNICAMP, p. 5-18, 1999.

PARO, Vitor. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, Vitor. Educação como Exercício do Poder: implicações para a prática escolar democrática. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, p. 1-21, 2008.

PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. Cortez, 2008.

PARO, Vitor. **Crítica da estrutura da escola**. Cortez Editora, 2011.

PARO, Vitor. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. Cortez Editora, 2015.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 07-24, 2002.

PERONI, Vera. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012.

PERONI, Vera; GARCIA, Teise. Apresentação-Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

PINHEIRO, Denise; ADRIÃO, Theresa. Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de "sistemas" de ensino apostilados na educação infantil. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, 2010.

PINTO, José Marcelino. Novas fontes de financiamento e o Custo Aluno-Qualidade. *In*: ABMP/TPE (Orgs.). **Justiça pela qualidade na Educação**. Saraiva, p. 288-311, 2013.

PINTO, José Marcelino. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 846-869, 2018.

PINTO, José Marcelino; CORREA, Bianca. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Expressão Popular, 2018.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n. 40, p. 122-137, 1999.

RAMOS, Marise. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP**, p. 75-86, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Boitempo Editorial, 2015.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 759-799, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB. **I Encontro Educação para uma outra São Paulo**, 2007. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 742-759, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**, p. 216-235, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A complexidade do multiculturalismo no Brasil: relações de gênero, família e políticas de educação infantil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**, p. 189-200, 2015a.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; ARANTES, Flávio. Economia Política da Austeridade. *In*: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luiza. (Orgs.). **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, p. 14-31, 2018.

SANTOS, Aparecida de Fátima. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, 2004.

SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, v. 6, n. 12, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Autores associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, n. 1, p. 30-48, 2020.

SCHULTZ, Theodore. Nobel Lecture: The Economics of Being Poor. **Journal of Political Economy**, v. 88, n. 4, p. 639-651, 1980. Disponível em: <www.jstor.org/stable/1837306>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. *In*: **Raça, ciência e sociedade**. MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo. (Orgs.). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. **O que revelam os slogans na política educacional**, v. 1, p. 47-82, 2014.

SORJ, Bila. Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 478-491, 2013.

TELES, Maria Amélia. **Breve histórico do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense. 1999.

TELES, Maria Amélia. A participação feminista na luta por creches. **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: leitura Crítica, 2015.

VIANNA, Cláudia. Debates e embates de gênero: dos estudos às políticas e práticas educativas. *In*: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto; OLIVEIRA, Nara de. **Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente**. *E-book*. Alameda, 2017, p. 49-69.

VIEIRA, Josemara. **Educação infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Martins Fontes, 1998.