

AGENDA SUPRANACIONAL E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONVERGÊNCIAS ENTRE PROPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL E A BNCC

SUPRANATIONAL AGENDA AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM IN BRAZIL: CONVERGENCES BETWEEN PROPOSITIONS OF THE WORLD BANK AND THE BNCC

Camila María Bortot
Kellcia Rezende Souza

RESUMO

Objetiva-se analisar convergências entre a agenda supranacional do Banco Mundial e o currículo da Educação Infantil no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI). Por meio de abordagem qualitativa, conduziu-se uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principais fontes os documentos do Banco Mundial e a BNCC-EI brasileira de 2017. Os resultados evidenciam o protagonismo da agenda supranacional no que se refere ao Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), ajustado à manutenção econômica neoliberal a partir da (re)produção de capital humano. Essas indicações se alinham ao que a BNCC-EI preconiza como *Competências Gerais e Direitos de Aprendizagem*, ao prever um progressivo conjunto de aprendizagens a partir da sequenciação de conteúdos/objetivos pragmáticos e homogeneizadores, como etapa de preparação para o Ensino Fundamental. Além disso, destaca-se a atuação de fundações empresariais, com ênfase na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que têm orientado “boas práticas” alinhadas à pauta supranacional no âmbito nacional. Essas fundações promovem uma política curricular fundamentada na teoria do capital humano, com uma perspectiva produtiva e instrumental sobre a primeira infância.

Palavras-chave: Política Educacional. Agenda supranacional. Banco Mundial. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

RESUMEN

El objetivo es analizar las convergencias entre la agenda supranacional del Banco Mundial y el currículo de Educación Infantil en Brasil, basado en el Currículo Nacional Común para la Educación Infantil (BNCC-EI). Utilizando un enfoque cualitativo, se realizó una investigación bibliográfica y documental, siendo las principales fuentes los documentos del Banco Mundial y el

BNCC-EI brasileño de 2017. Los resultados muestran el protagonismo de la agenda supranacional en relación con el Desarrollo Infantil Temprano (DIT), ajustado al mantenimiento económico neoliberal basado en la (re)producción de capital humano. Estas indicaciones están en línea con lo que el BNCC-EI propugna como Competencias Generales y Derechos de Aprendizaje, al prever un conjunto progresivo de resultados de aprendizaje basados en la secuenciación de contenidos/objetivos pragmáticos y homogeneizadores, como etapa de preparación para la escuela primaria. Además, destaca la labor de las fundaciones empresariales, destacando la Fundación Maria Cecília Souto Vidigal, que ha orientado «buenas prácticas» alineadas con la agenda supranacional a nivel nacional. Estas fundaciones promueven una política curricular basada en la teoría del capital humano, con una perspectiva productiva e instrumental de la primera infancia.

Palabras clave: Política Educativa. Agenda supranacional. Banco Mundial. Base Nacional Común Curricular – Educación Infantil. Fundación María Cecilia Souto Vidigal.

ABSTRACT

The aim is to analyze convergences between the World Bank's supranational agenda and the Early Childhood Education curriculum in Brazil, based on the National Common Core Curriculum for Early Childhood Education (BNCC-EI). Using a qualitative approach, bibliographic and documentary research was conducted, with the World Bank documents and the 2017 Brazilian BNCC-EI as the main sources. The results show the prominence of the supranational agenda about Early Childhood Development (ECD), adjusted to neoliberal economic maintenance based on the (re)production of human capital. These indications are in line with what the BNCC-EI advocates as General Competencies and Learning Rights, by providing for a progressive set of learning outcomes based on the sequencing of pragmatic and homogenizing content/objectives, as a preparation stage for elementary school. In addition, the work of business foundations stands out, with an emphasis on the Maria Cecília Souto Vidigal Foundation, which has guided “good practices” aligned with the supranational agenda at the national level. These foundations promote a curriculum policy based on the theory of human capital, with a productive and instrumental perspective on early childhood.

Keywords: Educational Policy. Supranational agenda. World Bank. BNCC-EI. FMCSV.

Fecha de recepción: 25 de junio de 2024

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2025

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º, estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais, reconhecendo-a como base fundamental para a garantia da cidadania e da dignidade humana. Nesse sentido, a educação não apenas integra o rol de direitos sociais, mas também constitui um direito público subjetivo.

No direito à Educação promulgado pelo Artigo 205 da Carta Magna, a Educação Infantil no Brasil abrange o período de zero a cinco anos e se constitui a primeira etapa da Educação Básica, que tem como princípio o direito público subjetivo consagrado na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), ao reconhecer a sua oferta como dever do Estado (Artigo 208, IV), e propugna seu atendimento em creches e pré-escolas. A etapa é inscrita no Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Contudo, desde a promulgação da Carta Magna, o percurso normativo e sistematizador dessa etapa perpassou por inúmeras discussões no cenário nacional. Esse movimento considerou a sua herança histórica baseada em um atendimento assistencialista e de (re)produção de capital humano futuro.

Apesar dos avanços no campo do direito à educação, dentre os quais se destaca a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade – assegurada, inclusive, para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, conforme instituído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a Educação Infantil tem sido constantemente influenciada pela agenda supranacional neoliberal desde os anos 1990. Nesse cenário, o Banco Mundial se consolidou como um ator internacional proeminente, exercendo forte influência sobre as Políticas Educacionais. Com base em uma concepção que associa educação ao alívio da pobreza, essa instituição passou a orientar a formulação de recomendações e estratégias na agenda global, patrocinando eventos internacionais e produzindo documentos que impulsionaram reformas significativas no campo da Educação (Leher, 1998).

No caso específico da Educação Infantil, o foco prioritário do Banco tem correspondido o desenvolvimento da criança com propostas voltadas para a primeira infância, que se baseiam em justificativas econômicas e científicas que envolvem os *slogans* de Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância (DCPI), Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) ou Desenvolvimento Inicial da Criança (DIC), sendo DPI seu mais usual, como demonstrou Bortot (2022).

Em síntese, as iniciativas do Banco Mundial têm atribuído à Educação Infantil uma etapa de investimento cuja premissa é atingir, precocemente, desde o nascimento, para que, na fase adulta, as crianças possam se inserir no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, corroborando para a redução dos gastos financeiros futuros. A fim de que esse projeto se efetive, o BM vem integrando redes de disseminação de práticas exitosas a serem seguidas e que devem ser operacionalizadas e materializadas em uma estrutura de governança entre instituições, *lobbies* e Estados-membros (Valle, 2013).

No caso do Brasil, a influência do Banco Mundial tem reverberado em inúmeras políticas públicas setoriais, dentre elas, para o setor educacional. Bueno (2020) esclarece que esse movimento de influência é evidenciado, principalmente, na relevância dada à infância na legislação brasileira a partir da década de 1990, tendo o Banco Mundial como agência fomentadora de empréstimos para o desenvolvimento dos países, condicionantes de projetos educacionais pautados, desde a primeira infância, na Teoria do Capital humano.

Considerando o contexto problematizado, a presente investigação objetiva analisar as possíveis convergências entre a agenda supranacional do Banco Mundial e o currículo da Educação Infantil no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI). Para

tanto, a partir de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, cujo *corpus* foi constituído pelos documentos do Banco Mundial que tratam das orientações da agenda de DPI e suas articulações com a organização da educação e do currículo para a etapa; documentos que envolvem a organização e implementação da BNCC no Brasil, dentre os quais se destacam a própria BNCC e as ações de fundações empresariarias nacionais e internacionais.

Para a organização dos dados, o artigo está estruturado em três seções: globalização e a agenda supranacional da educação; orientações da agenda transnacional para a infância e sua integração às políticas curriculares; e, por fim, as convergências da agenda transnacional com a política curricular brasileira da Educação Infantil.

2. GLOBALIZAÇÃO E AGENDA SUPRANACIONAL DA EDUCAÇÃO

Com o advento da globalização, as discussões sobre a pauta da educação têm extrapolado a esfera nacional, desencadeando um processo intenso de internacionalização das Políticas Educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990, período que representou um marco temporal de profundas transformações de reformas dos Estados-nação, principalmente nos países do hemisfério sul, como o Brasil, que passou a condicionar as suas políticas públicas a uma agenda global estabelecida pelos organismos multilaterais (Dale, 2004).

A partir do final do século XX, as políticas públicas em todo mundo passaram a ser influenciadas pelos processos de globalização. Esse movimento dinâmico, representado pela ruptura das fronteiras econômicas nacionais, imprimiu uma agenda cada vez mais articulada e orquestrada em prol da manutenção do monopólio hegemônico. Para isso, os interesses globais não poderiam ficar estanques apenas na esfera econômica/comercial, mas se estender a outras áreas estratégicas, como a educação.

A globalização é caracterizada por: uma nova divisão internacional do trabalho, pelo predomínio da economia de mercado e pela interdependência dos mercados; uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, políticas para a liberalização e flexibilização do comércio; novas relações entre capital e trabalho; desemprego estrutural; aumento das desigualdades sociais; desequilíbrio entre países; diminuição da presença do Estado na educação pública e na justiça social, com a expansão da privatização e do mercado educacional (Lobo & Castro, 2023, p. 2, grifos nossos).

A globalização, enquanto fenômeno econômico, político e cultural, produziu efeitos significativos na reconfiguração das relações sociais e produtivas em escala mundial. Nas últimas décadas, os processos de reestruturação industrial e financeira, aliados ao avanço das tecnologias de informação e comunicação, permitiram uma nova lógica de organização do trabalho, marcada pela descentralização produtiva, pela flexibilização dos contratos e pela intensificação da terceirização, também denominado por Harvey (1993) de capitalismo flexível. Como consequência, o papel do Estado como garantidor de direitos é reconfigurado, deslocando-se de uma atuação universalista para uma ação focalizada e residual (Harvey, 1993).

Dale (2004, p. 425), ao se debruçar sobre a relação globalização/educação – educação/globalização, considera que “[...] a globalização na medida que pode afetar as políticas e as práticas educativas

nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extranacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece”. Essa abordagem do supranacional, para o autor, representa o alcance das “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (Dale, 2004, p. 426).

A agenda supranacional das Políticas Educacionais se insere nesse contexto que advém do crescente apelo pela integração global, cujas organizações internacionais figuram como agentes, a partir de “[...] recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países” (Libâneo, 2012, p. 3). Esse quadro leva à influência de uma convergência das políticas entre os países.

Akkari (2017, p. 940) aponta que a fenda econômica provocada pela globalização permitiu o trânsito dos interesses do mercado para diversas áreas, como a educacional. Segundo o autor, “[...] a migração internacional e a mundialização dos fluxos de informação permitem as inovações e pesquisas educacionais para circular melhor em todo o mundo”. A educação, assim, tende a assegurar o vínculo com as premissas da competitividade econômica desenhadas pela globalização mediante a intervenção das organizações internacionais que desempenham o papel de alinhar e homogeneizar as Políticas Educacionais em escala mundial, a partir dos seguintes eixos:

[...] reduzir custos que são cobertos por despesas públicas; introduzir mecanismos e valores de mercado; e dar prioridade aos objetivos econômicos da formação. As características como a descentralização, a padronização de métodos e de conteúdos, como também o novo gerenciamento das escolas e a profissionalização dos professores, são essencialmente *competitiveness-centred*. Nessa perspectiva, uma ruptura se opera: a escola, voltada principalmente para a formação do cidadão, está agora sendo direcionada para a satisfação do usuário, do cliente, do consumidor, para os objetivos de competitividade da economia globalizada (Lobo & Castro, 2023, p. 3).

O êxito das organizações internacionais no contexto de influência das políticas se deu, segundo Valle (2015, p. 11), a partir da produção de um arcabouço documental que representa a institucionalização cada vez mais enraizada desses agentes na legitimação das suas ações supranacionais. Todavia, para o autor, essas normativas não são leis com finalidade educativa, “[...] não estabelecem regulamentos vinculativos... Não são políticas no sentido estrito da expressão... Mas constituem claramente quadros reflexivos universais que permitem orientar o debate sobre questões educativas e alinhar as políticas neste sentido, com uma perspectiva universalista” (Valle, 2015, p. 11).

No entendimento de Akkari (2017), a agenda supranacional da educação é a representação da atuação das organizações internacionais, cada vez mais institucionalizada, para assegurar “[...] a onipresença de uma concepção neoliberal da Educação” (Akkari, 2017, p. 938). Nessa direção, o processo de globalização, na sua dimensão educacional, tem exigido amplitude de homogeneização e isoformismo mundial, principalmente, dos currículos. Os atores, que são articuladores da agenda global representados pelas organizações internacionais, não restringem as suas atuações na influência do financiamento de uma dada política, mas a uma reestruturação de uma noção da natureza e finalidade da educação que compactue “[...] com a manutenção de uma hegemonia não hostil à acumulação capitalista” (Souza, 2016, p. 468).

Para isso, as agendas nacionais são formuladas e condicionadas pelos agentes supranacionais que ensejam o seu modo de governação educacional não somente no estabelecimento das Políticas

Educacionais, mas na “[...] definição dos conteúdos, da política curricular, mas também na associação do financiamento e da regulação na provisão da educação” (Lobo; Castro, 2023, p. 3).

A organização da educação contemporânea e de seus componentes curriculares não foge ao impacto da globalização e ao processo de internacionalização e transnacionalização que ela suscita em todas as ordens da vida social (Valle, 2015), de modo a se produzir um discurso gestor (Fonseca; Costa, 2018) dentro de agenda supranacional. As comunidades políticas transnacionais, compostas por especialistas e Organizações Internacionais (OM), compartilham experiências e informações, formando padrões comuns de entendimento sobre política. Esse processo ocorre por meio de interações em conferências internacionais, estudos, divulgação de informações e cooperação bilateral e multilateral entre Estados, organizações internacionais e atores não estatais. Tais comunidades atuam em redes de *advocacy*, construindo alianças, compartilhando discursos e desenvolvendo conhecimentos consensuais. Cumpre assinalar que esse conhecimento consensual é fundamental para a institucionalização da agenda internacional, que se torna uma ferramenta para solucionar problemas locais.

Alguns princípios do discurso gestor têm sido propalados nas agendas locais como quase universais frente à organização pedagógica e política, cujas organizações, como o Banco Mundial e Organizações Internacionais e Regionais, desempenham um papel fundamental na extensão desses fenômenos (Valle, 2015).

No cenário transnacional contemporâneo, essas organizações atuam dentro de *constelações hegemônicas do neoliberalismo*, que, segundo Plehwe, Walpen e Neunhöffer (2006), envolvem os níveis nacional, regional e global na atuação de redes de produção, difusão e circulação de conhecimento neoliberais, de *think tanks* e de intelectuais. Sobre o assunto, os autores assinalam:

O fato de a autoridade estatal ser transferida para empresas, ONG internacionais e ONG não significa que os estados percam e os não-estatais ganhem autoridade. Pelo contrário, significa uma nova forma de sustentar a acumulação capitalista numa era de mudanças estruturais globais. O que à primeira vista parece uma competição por autoridade acaba por ser uma **estratégia para a continuação do mesmo sistema de produção econômica, apenas sob novas condições** (Plehwe; Walpen; Neunhöffer, 2006, p. 15, tradução nossa; grifos nossos).

No contexto do paradigma da governança, as organizações da sociedade civil têm ganhado importante espaço de atuação nas políticas públicas. Para Shiroma (2014), no lugar de uma hegemonia neoliberal global, sobressaem as constelações hegemônicas, anteriormente definidas, “[...] como blocos de poder formados pela combinação de público e privado com Estado, empresas e outras forças civis como atores-chave para disseminar, difundir e adaptar a agenda neoliberal” (Shiroma, 2014, p. 327). Segundo Peroni (2021), o que ocorre é uma disputa maior pela hegemonia de concepções de sociedade, com forte repercussão para as Políticas Educacionais.

Dale (2004) assevera que as implicações da globalização sobre a educação não são reduzidas apenas aos desdobramentos em um país em particular e em uma única área setorial da política, mas se trata de uma estruturação ramificada em uma teia que se traduz na estruturação da governança global. A engrenagem da governança global, nessa ótica, depende de um conjunto de dispositivos políticos, econômicos e normativos para a organização do sistema capitalista nesse formato. As autoridades representativas da governança global são as instituições internacionais não governamentais, que têm no Banco Mundial, por exemplo, um dos seus principais protagonistas no direcionamento dado à “[...] educação focada em habilidades básicas com formação extraescolar conforme o perfil do mercado e da sociedade” (Souza, 2016, p. 469).

Compreende-se, portanto, que as mudanças nas Políticas Educacionais globais, impulsionadas por organizações internacionais, visam a disseminar, difundir e adaptar uma agenda neoliberal à educação. Por isso, elege-se para este estudo os documentos do Banco Mundial como fonte analítica para ilustrar essa tendência no Brasil.

3. ORIENTAÇÕES PELA AGENDA TRANSNACIONAL PARA A INFÂNCIA E SUA ARTICULAÇÃO PARA A POLÍTICA CURRICULAR

O Banco Mundial tem promovido uma agenda global ao fornecer “orientações” às partes interessadas, incluindo os países signatários de suas diretrizes, sobre prioridades políticas. A ótica de atuação do BM se materializa no apoio especializado por meio de consultorias e assessorias técnicas para países que buscam desenvolver e implementar políticas comuns, condicionando o acesso aos recursos à implementação de Políticas Educacionais alinhadas aos interesses do capital internacional. Para Toussaint (2021), esse modelo de governança global reproduz uma divisão internacional do conhecimento que subordina os países em desenvolvimento às lógicas e interesses das potências econômicas.

A atuação do Banco Mundial no campo da educação tem se intensificado desde a década de 1970, especialmente em países do Sul Global, por meio do financiamento de projetos e da imposição de reformas estruturais. Conforme aponta Toussaint (2021), essa atuação está pautada em uma lógica neoliberal, que prioriza a formação de capital humano voltada à eficiência econômica e à competitividade internacional. As reformas educacionais impulsionadas pela instituição envolvem, frequentemente, a descentralização da gestão, a adoção de sistemas de avaliação padronizados e a abertura da educação ao setor privado, por intermédio de parcerias público-privadas. Essas medidas são apresentadas como técnicas e neutras, mas carregam uma forte orientação ideológica que visa a adaptar os sistemas educacionais às exigências do mercado global.

No caso da Educação Infantil, o Banco Mundial tem focado, principalmente, na América Latina e no Brasil, promovendo a organização da educação e do currículo para a infância sob o *slogan* Desenvolver a Primeira Infância (DPI). Também, desde 1970, há uma aproximação com o DPI, que se articula com a pobreza, de modo a alinhar a educação de país à nutrição das gestantes e de seus filhos (World Bank, 1974).

Nos últimos anos, o Banco Mundial vem publicando estudos de seus consultores na busca de disseminar aconselhamento, *expertise* e “boas práticas” a serem seguidas. Em 2007, a instituição publicou um importante estudo, intitulado “Early Child Development From Measurement to Action International Bank for Reconstruction and Development”, específico para a primeira infância (Banco Mundial, 2007). O item ‘Desenvolvimento da Primeira Infância: aumentando a conscientização e investimentos’ demarcou que os programas de crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas (idades 0-6 anos) são o “[...] melhor investimento para desenvolver o capital humano necessários para o crescimento econômico” (Banco Mundial, 2007, p. 70, tradução nossa). Para tanto, o documento enfatiza que, para o desenvolvimento de programas de DPI, é importante a constituição de redes de cooperação multinível, com parcerias do Estado com Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições regionais, instituições sociais e privadas.

Além disso, enfatiza a atuação da sociedade civil em formas cooperativas “criativas” de financiamento em alguns países da Ásia e Pacífico, Europa Central, Ásia, América Latina e Caribe,

Oriente Médio, Norte da África e África Subsaariana, articulando parcerias com fundações e bancos privados para construir programas de capacitação de professores (Banco Mundial, 2007).

Em 2010, no documento “Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos Passos – Sumário Executivo” (2010), o Banco Mundial postulou sobre as “habilidades do Século 21”, que se tratavam, em âmbito educacional, de “desenvolver habilidades e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação [...]” (Banco Mundial, 2010, p. 3), destacando que “[...] intervenções de DPI são as estratégias mais potentes para reduzir a desigualdade social e equilibrar as condições da concorrência educacional” (Banco Mundial, 2010, p. 3). Segundo o Banco Mundial, é preciso investir na educação da primeira infância, creche e pré-escola, para evitar o desenvolvimento de déficits cognitivos potencialmente crônicos que resultem no sucesso escolar posterior.

Em 2011, o Banco Mundial estabeleceu orientações globais assentadas na Estratégia 2020 “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011a). A educação da infância no documento é considerada um período de desenvolvimento de “[...] competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio” (Banco Mundial, 2011, p. 4). Demarca-se, a partir dessa posição, a centralidade de um currículo e de programas que incluam DPI articulados em saúde e educação. Nesse documento, o desenvolvimento de competências é a discussão central.

No documento supracitado, o Banco Mundial centraliza o seu argumento de investimento na primeira infância, etapa da Educação Infantil, como fundamental, ora na educação formal ora não formal nos países, justificando que “[...] a ciência emergente do desenvolvimento cerebral mostra que para se desenvolver adequadamente, o cérebro em crescimento de uma criança precisa ser acalentado muito antes do início do ensino escolar formal, aos 6 ou 7 anos” (Banco Mundial, 2011a, p. 4). Por isso, enfatiza:

O ponto essencial da estratégia para a educação é: Investir cedo; Investir com inteligência; Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (Banco Mundial, 2011a, p. 4, grifos nossos).

Também em 2011, o Banco Mundial publicou o estudo ‘Como Investir na Primeira Infância: um Guia para a Discussão de Políticas e a Preparação de Projetos de Desenvolvimento da Primeira Infância’, que indica o desenho articulado para orientação aos países da demanda por investimentos em programas de DPI em seus determinantes: econômico, sobrevivência, saúde, prontidão e sucesso escolar. Ainda em 2011, o Banco Mundial elencou ao Brasil, como forma a desenvolver DPI, para formar parceria com o Ministério da Educação (MEC) no fortalecimento de políticas DPI no país, focando nas principais funções normativas e de supervisão das diretrizes de currículos (Banco Mundial, 2011b).

Em 2014, o Banco Mundial financiou o estudo *Intensificando o desenvolvimento da primeira infância: investindo na primeira infância com grandes retornos*. O documento se volta para políticas sobre como investir na primeira infância em pacotes organizados em cinco eixos: pacote apoio à família; pacote gravidez; pacote nascimento; pacote saúde e desenvolvimento infantil; e pacote pré-escola, em um processo multidimensional e sequencial (Denboba *et al.*, 2014). Esses pacotes advêm de um processo multidimensional e sequencial, proporcionando um alto retorno e gerando impactos positivos no crescimento e desenvolvimento da criança. Posteriormente, apresentam-se os princípios da política DPI e se realiza um diagnóstico para estabelecer uma estratégia global abrangente, no sentido de coordenar, implementar e integrar serviços para alcançar sinergias e reduções de custo. Especificamente para o pacote pré-escola, que abrange o período dos 3 aos 6 anos, orienta-se que se articule DPI à organização curricular da educação pré-escolar, a fim de dar bases para ensino primário com vistas a ascender o desempenho acadêmico, evitar repetências e evasões futuras.

Na mesma direção, o documento “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação”, publicado em 2018 pelo Banco, reitera a preocupação com as crianças pobres e a sua aprendizagem na primeira infância. Destaca-se que “[...] a falta de fundamentos de desenvolvimento e os baixos níveis de habilidades pré-escolares como consequência dessas privações significam que muitas crianças não estão preparadas para aproveitar ao máximo a escola” (Banco Mundial, 2018, p. 10). O aproveitamento máximo da escola está atrelado, no documento do Banco, a uma sólida base em matemática, alfabetização, habilidades sociais, ao orientar que essas habilidades devem ser aprendidas desde a primeira infância.

Com as recomendações do Banco Mundial, é possível perceber um rejuvenescimento da ‘teoria do capital humano’ juntamente à ‘teoria do capital social’, conforme analisado por Frigotto (1998). A teoria do capital humano, que tem como um de seus principais teóricos Theodore Schultz (1973), propõe que a educação deixe de ser concebida apenas como bem social ou direito individual, passando a ser interpretada como um instrumento de racionalidade econômica, capaz de ampliar a produtividade individual e, conseqüentemente, impulsionar o crescimento econômico de uma nação. Nesse sentido, as discussões perpassam tanto pelo capital humano individual quanto pelo capital humano social, ou seja, aquele relacionado à capacidade produtiva do indivíduo e à produção vinculada ao crescimento econômico. No caso da infância, isso significa que, quanto mais cedo houver investimento em capital humano, especialmente em crianças e jovens, maior será o tempo disponível para o exercício de um trabalho produtivo ao longo da vida.

As recomendações fazem parte das estratégias hegemônicas dos Organismos Internacionais, que exercem uma função de direção intelectual e moral. Esses organismos produzem documentos de orientação normativa, com currículos que estruturam e instauram um processo mais intensivo de educação para o conformismo, ajustando as dimensões culturais e sociais.

Nesse contexto, a infância e as enunciações sobre DPI têm uma posição estratégica na promoção do conformismo e na produção de um consenso que integra capital humano e capital social. Além disso, a sociedade civil desempenha um papel importante nessa organização, uma vez que o Estado se reestrutura com bases compartilhadas que envolvem a governança e as constelações hegemônicas do neoliberalismo.

Isso se alinha à agenda global da Organização das Nações Unidas (ONU) com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que estabelecem como meta para a infância, especificamente na meta 4.2, o seguinte: “[...] até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (ONU, 2015). Para alcançar essa meta, a atuação

das Organizações da Sociedade Civil (OSC) e de organismos internacionais se soma à atuação do Estado.

Tem-se, portanto, a recomendação que integra o desenvolvimento econômico e o social por estratégias educacionais de DPI, a partir de parcerias com o setor privado e adotando “boas práticas” internacionais. Ademais, as estratégias de DPI, especificamente em relação à pré-escola, envolvem a organização curricular, de forma a sequenciar competências e habilidades e, desse modo, assegurar alterações no desempenho acadêmico futuro ao produzir formação de capital humano e social.

4. A AGENDA TRANSNACIONAL E A BNCC-EI NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO, ATORES E CONVERGÊNCIAS

O debate internacional para a Educação Infantil e a organização da etapa, em que envolve o currículo, encontrou um contexto favorável para a sua sistematização e disseminação no Brasil. Isso ocorreu, especialmente, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, orquestrado por setores da burguesia vinculados ao grande capital internacional; o projeto em curso conseguiu penetrar nas estruturas da institucionalidade democrática, desestruturando o processo democrático iniciado em 1985 e consolidado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Leher, 2019). Nesse cenário político adverso, a democracia liberal passou a ser alvo de questionamentos e ataques sistemáticos, com o objetivo de impor a ideologia e os interesses da classe empresarial.

Esse processo levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e o avanço das premissas neoliberais na discussão curricular, em que reformadores empresariais da educação influenciaram essa discussão, articulando os interesses e propósitos ao Movimento pela Base e do Todos pela Educação¹ (Grassi, 2022).

Ademais, tal contexto possibilitou que o Terceiro Setor atuasse como um campo de *advocacy* na promoção de “boas práticas” internacionais para a organização da BNCC para a Educação Infantil. O Banco Mundial, em seus documentos analisados, bem como outros organismos internacionais, como a ONU e suas agências, dentre elas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), destacam a importância de estabelecer parcerias com o mercado e suas associações sem fins lucrativos para a materialização da agenda transnacional de DPI. Desse modo, as “boas práticas” internacionais e o projeto curricular para a Educação Infantil se vinculam à agenda supranacional ligada ao capital, de forma a enfatizar a:

[...] valorização da excelência, chamada de “práticas exitosas”, “boas práticas”, “práticas eficazes”, “melhores práticas” ou “práticas inovadoras” dizem respeito à retomada da lógica de reformas implementadas em 1990, quando se partia do pressuposto de que havia uma crise de eficiência que necessitava ser revertida para adequar o Estado e suas

¹ O movimento Todos Pela Educação (TPE), composto por fundações empresariais brasileiras, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com apoio da União Europeia, criou a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), assume, desde 2007, o protagonismo no debate nacional sobre educação, abarcando questões como qualidade, gestão, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, investimento e avaliação. Essa mesma ideologia orientou a articulação do Movimento Todos pela Base, predominantemente formado pelo TPE, Undime e Consed, no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Grassi, 2022).

instituições, fazer mais com menos, bem como alcançar uma determinada qualidade da educação (Shiroma & Zanardini, 2020, p. 708-709).

No contexto nacional, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) se destaca entre os grupos empresariais envolvidos nas discussões sobre educação e “boas práticas”. Com a criação no ano de 1965, foi a partir de 2001 que ela reorganizou seus objetivos, definindo quatro prioridades, quais sejam: “[...] mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; sensibilizar a sociedade; fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças e melhorar a qualidade da Educação Infantil no nosso país” (FMCSV, 2024, *on-line*²).

A Fundação em tela vem atuando de forma endógena, ao promover mudanças nos aspectos culturais e gerenciais dos sistemas educacionais, e de forma exógena, a delegar diretamente ao setor privado a gestão dos sistemas educativos por meio de parcerias público-privadas. Essas parcerias envolvem os sistemas de ensino na organização de leis, currículos, discussões e produção de material (Ball; Youdell, 2007; Domiciano; Adrião, 2020). Nesse sentido, a FMCSV tem sido protagonista no debate e na proposição de alternativas em relação às questões centrais na agenda das políticas públicas para a primeira infância no Brasil, dentre elas, as políticas curriculares dos últimos anos.

O documento Bases Curriculares Internacionais para a Educação Infantil foi elaborado, em 2016, em conjunto com *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento* (CIPPEC), para promover:

[...] análise minuciosa de boas práticas curriculares para a Educação Infantil em diferentes países da América Latina e do mundo. Comparamos realidades, identificando como essas nações estruturaram seus documentos curriculares, suas abordagens pedagógicas, a formação inicial e continuada de professores e profissionais e, por fim, como implementaram e monitoraram os documentos curriculares para que se tornassem bem-sucedidos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluirá a etapa da Educação Infantil e orientará sobre os direitos de aprendizagem de cada criança, se apresenta como uma das principais apostas para esse avanço. Nós, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, procuramos colaborar com o processo de construção conjunta da BNCC em parceria com o Movimento pela Base, que é liderado pela Fundação Lemann e conta com a participação de várias organizações. Por isso, em 2016, convidamos o Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) para realizar o estudo internacional que deu origem a esta publicação (FMCSV & CIPPEC, 2016, p. 4).

O documento apresentou um estudo comparativo com o objetivo de garantir uma diversidade de pesquisas de caso em relação às intenções reguladoras das bases curriculares entre Canadá (Ontário), Chile, Escócia, França, Nova Zelândia, Portugal, Singapura e Suécia, enfatizando a presença de casos latino-americanos, com o intuito de criar instrumentos curriculares de qualidade para a Educação Infantil.

A partir de um estudo de diversas realidades, esse documento aponta que o Brasil pode aprender com os sistemas de ensino comparados, nos quais o currículo envolveu não apenas especialistas ligados ao poder público, mas também “[...] diversas organizações, indivíduos e redes envolvidos com a primeira infância e em outras áreas da política” (FMCSV & CIPPEC, 2016, p. 14). Esses

² <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>

exemplos incluem organismos internacionais, organizações de pais e instituições privadas vinculadas à infância, como nos casos do Chile, Escócia e Ontário, no Canadá.

Em todos os países analisados, o papel de regulação do currículo na educação é centralizado e tem no exemplo de Ontário seu principal expoente por ter um currículo organizado com “domínios, habilidades e interações” (FMCSV & CIPPEC, 2016, p. 18). Além disso, assinalam:

[...] A base curricular de Ontário é o melhor exemplo. O documento se insere na tradição evolutiva e orienta sua proposta no acompanhamento, apoio, potencialização, maximização e fortalecimento do desenvolvimento infantil. A continuidade do desenvolvimento é organizada em uma tabela que contempla, para diferentes etapas entre o nascimento e os oito anos, domínios de desenvolvimento, habilidades de desenvolvimento, indicadores de habilidade e interações possíveis (FMCSV & CIPPEC, 2016, p. 18).

Destacam que o currículo de habilidades, domínios e interações é fundamental para trazer “benefícios” da atenção à primeira infância. O termo atenção à primeira infância é utilizado no documento no mesmo entendimento de DPI, com a assistência ao nível inicial diretamente relacionada à obtenção de bons resultados educacionais de curto e médio prazos, bem como em benefícios diretos e de longo prazo para o desenvolvimento cognitivo das crianças, demarcando os estudos de organismos internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), UNESCO e seus consultores. Nesse sentido, orientam, a partir das “boas práticas”, com destaque ao Canadá, a necessidade de bases *harmonizadoras*, com articulação para o nível primário; a definição de conteúdos; de um ciclo interno e de estratégias de ensino, pensando a formação de professores.

Segundo as orientações, todos os esforços de construção do currículo, desde a Educação Infantil, precisam ser pensados em relação ao baixo rendimento dos alunos em fases posteriores, motivo pelo qual Ontário-Canadá estruturou o seu currículo em 2007, de forma a se fundamentar em práticas “baseada em evidências”, com o objetivo de afetar e harmonizar diversas modalidades da atenção educacional a partir da neurociência.

Após os debates, como anteriormente sinalizado pelo documento da FMCSV e CIPPEC, a BNCC brasileira, após a tramitação de três versões³, foi homologada em 20 de dezembro 2017, depois de ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tinha como base a interlocução direta com o movimento Todos pela Base⁴ e de contexto fortemente neoliberal, na contramão de um debate ampliado sobre currículo, suas especificidades e potencialidades (Aguar, 2018).

O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e encaminhou ao CNE em abril de 2017, ano em que ocorreram cinco audiências públicas regionais de caráter consultivo, não garantindo acolhimento das proposições da sociedade civil. Apesar de um número

³ A primeira em junho de 2015, disponibilizada de setembro até março de 2016 para críticas e sugestões da comunidade; a segunda disponibilizada em maio de 2016; e a terceira, disponibilizada em abril de 2017.

⁴ “O Movimento Todos pela Base inclui organizações que compõem o chamado “terceiro setor”, bem como organizações privadas que representam os interesses de banqueiros e empresários. Um dos principais atores influentes no meio educacional é a Fundação Lemann, além do Itaú, FMCSV, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, [...]” (Andrade, Neves, & Piccinini, 2017, p. 8).

expressivo de colaborações das entidades, movimentos sociais, universidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada.

Destaca-se, nesse processo, o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação exercido por organizações privadas, como: Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) e Instituto Fernando Henrique Cardoso (Adrião, 2017). Em relação à Educação Infantil, ressalta-se a influência da FMCSV, que participou, de forma mais próxima e direta, do conteúdo da BNCC-EI.

Nesse sentido, importa salientar que, quanto ao movimento que se deu na construção na última versão da Base Nacional Comum Curricular, ocorreu uma privatização da política curricular, pela qual ações desenvolvidas pelo setor privado influenciaram o debate sob o discurso de “[...] mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação” (Bortot; Scaff, 2020, p. 9-10), com assimilação de seus modos de gestão gerencialistas (Ball, 2016), alinhados aos princípios de governança e Política Educacional global em prol dos interesses do capital.

De maneira geral, o texto aprovado da BNCC se articula a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011). Essa organização da BNCC ajustada à agenda supranacional privilegia “[...] leitura e matemática, e as demais disciplinas e áreas de formação assumem formas aligeiradas (por exemplo, projetos, áreas) onde o conteúdo é secundarizado para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática, ou seja, as disciplinas que caem nas prova” (Freitas, 2014, p. 55).

O conteúdo da BNCC apresenta uma escrita objetiva das habilidades, codificadas com letras e números detalhadamente explicados. O documento informa que esses códigos não seguem uma sequência ou importância específica. Parte-se do pressuposto de que a competência se define como “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), além de enfatizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Enfatizam que, com fundamento no *caput* do Artigo 35-A e no §1º do Artigo 36 da LDB (Brasil, 1996), a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 4-5).

Para a Educação Infantil de forma específica, até a aprovação da BNCC-EI em 2017, a organização das práticas pedagógicas era orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Res. CEB/CNE n. 05/09 (Brasil, 2009), de um currículo de interações e brincadeiras, que visasse ao desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade. O currículo, nas DCNEI, foi concebido como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009).

Segundo Mota (2019) e Flores, Albuquerque e Silva (2023), embora a BNCC-EI esteja alinhada aos eixos estruturantes das práticas educativas apresentadas nas DCNEI, o documento normativo mais recente estabelece uma relação entre essa etapa e as dez competências gerais da Educação Básica propostas na Base. Além disso, Flores, Albuquerque e Silva (2023) esclarecem que a BNCC-EI não é apenas uma nova política curricular, mas um dispositivo que induz mudanças em outros setores educacionais, como a formação de professores(as), a avaliação e a produção de materiais, que, por sua vez, são esferas de interesse do capital privado.

A BNCC-EI se baseia em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressando uma intencionalidade educativa diversa. Essa diversidade é refletida na organização, proposição e planejamento de experiências sequenciadas por agrupamentos etários e organizadas em códigos alfanuméricos (Brasil, 2017). Sobre os direitos de aprendizagem, a Base para a Educação Infantil estabelece:

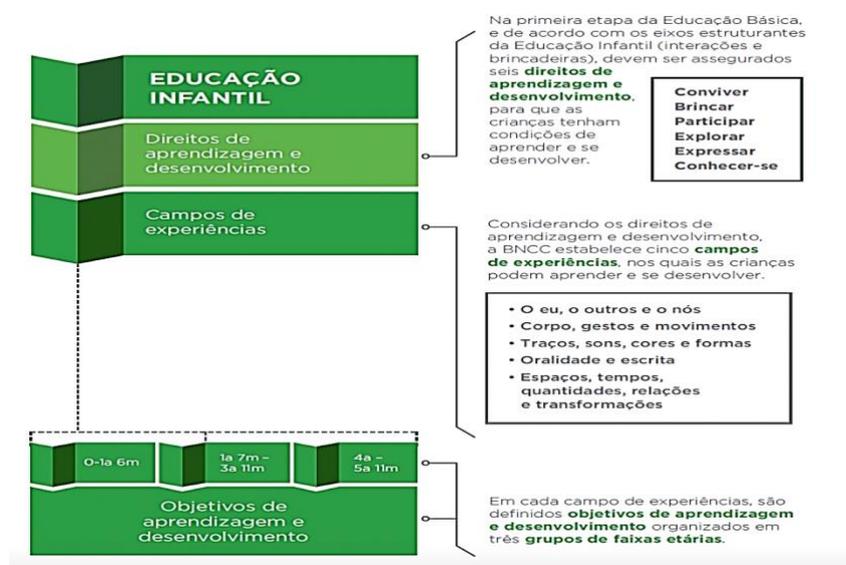
- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 34).

Em uma mirada para a forma pela qual se estabelecem os direitos, observa-se a perspectiva pragmática posta na BNCC-EI, assim como todas as demais Bases para as outras etapas da Educação Básica⁵, ao realizar uma troca semântica importante e intencional, que reduz o direito à Educação ao direito à Aprendizagem, com o currículo à serviço do cumprimento de conformismos e sociabilidades neoliberais. Segundo Militão (2021) e Freitas (2014), a linguagem da aprendizagem, das pedagogias do aprender a aprender e das competências integra o discurso dos reformadores empresariais, cuja uma ilusória proclamação do direito a aprender oblitera as reais intenções e condições educacionais “[...] aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas” (Freitas, 2014, 55).

⁵ Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, homologada em 2018.

No exame do conteúdo da BNCC-EI, nota-se que não se discute teoricamente suas premissas, fundamentos e princípios sobre Educação Infantil e Infância, mas se debruça sobre os direitos de aprendizagem, campos de experiências e desenvolvimento infantil, interpretando os direitos, portanto, de modo sistêmico e relacionando-os ao ambiente de escolarização e preparação para as etapas subsequentes. Na Figura 1, é possível identificar o destaque conferido no documento brasileiro aos direitos da aprendizagem, desenvolvimento e experiências.

Figura 1: Estrutura da BNCC-EI



Fonte: Brasil (2017).

A BNCC-EI, como ilustrado na Figura 1, tem como focos *campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, organizados em habilidades a serem conquistadas, privilegiando as ações pedagógicas em dois momentos de transição: do último ano de creche para a pré-escola e pré-escola para o Ensino Fundamental enquanto etapas de organização de elementos preparatórios para leitura e escrita e habilidades socioemocionais. O texto confere ênfase nas sínteses das aprendizagens esperadas para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental: habilidades psicomotoras finas, convívio social, organização de contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos (Brasil, 2017). O foco das práticas pedagógicas se efetiva no desenvolvimento de atividades cognitivas que trarão resultados mais significativos para o Ensino Fundamental.

A organização estreitamente cognitiva da Educação Infantil expressada na BNCC, de habilidades a serem conquistadas, reflete, na sistematização dos conteúdos, uma concepção de criança, de infância, de função social e política da educação. No caso da BNCC-EI, tais concepções são alicerçadas na premissa de “boas práticas” a serem seguidas, o que possibilita denotar que, em que pese o contexto político brasileiro, o currículo se alinha às enunciações da agenda supranacional e

de “boas práticas” que envolvem a manutenção das *constelações hegemônicas do neoliberalismo*, dos níveis nacional, regional e global, de produção, difusão e circulação de conhecimentos neoliberais.

Em relação à circulação dos conhecimentos neoliberais, para além da adequação dos currículos municipais à BNCC, iniciativas ligadas às fundações empresariais foram organizadas com foco na formação e premiação de professores, bem como na avaliação da implementação da BNCC-EI. Nesse contexto, mais uma vez, a FMCSV tem desempenhado um papel predominante. A seguir, destacamos três ações principais realizadas pela Fundação.

A primeira se desenvolve pela formação docente no curso *on-line* intitulado “BNCC em foco na Educação Infantil: trajetória teórico-prática para a formação de professores”, oferecido pela Fundação junto ao Instituto Singularidades⁶, com módulos sobre identidade profissional, planejamento e avaliação de práticas a partir de 2020. A segunda, organizada e divulgada no documento “Prêmio Educação Infantil: Análise de Práticas Pedagógicas Alinhadas à Base Nacional Comum Curricular”, refere-se à premiação difundida em 2020, tendo como parceiros o Instituto Singularidades, Itaú Social, Undime e Aponte. Esse prêmio teve como público-alvo docentes de redes públicas do país, a fim de: “Premiar boas práticas de professoras da Educação Infantil no contexto da pandemia, visando valorizar a Educação Infantil e reconhecer a importância dos profissionais dessa área, fortalecendo a sua identidade [...]” (FMCSV, 2020, p. 44). Os premiados com as melhores práticas receberam uma recompensa financeira.

A terceira iniciativa foi apresentada no documento denominado “Avaliação da Qualidade da Educação Infantil”, publicado em 2022, a fim de disseminar uma cultura de avaliação na Educação Infantil a partir da base *Measuring Early Learning Environments* (MELE), integrante de iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO, Banco Mundial e *Brookings Institution*. O estudo teve como campo analítico as cidades de Belo Horizonte, Boa Vista, Campo Grande, Fortaleza, Goiânia, Joinville, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Sobral e Suzano. A partir dessa iniciativa, a Fundação afirma que visa a “[...] subsidiar gestores municipais na tomada de decisão inspirada em evidências.” (FMCSV, 2022, p. 9). O objetivo do estudo é enfatizar as práticas de oralidade e escrita, a partir da BNCC, cuja “[...] atividade sabidamente essencial para o sucesso do processo de alfabetização” (FMCSV, 2022, p. 12).

Nesse sentido, tanto a construção do texto da BNCC-EI quanto a avaliação de sua implementação envolveram um movimento duplo (Coutinho; Moro, 2017). Por um lado, reconheceu-se a importância de incluir a Educação Infantil em uma política curricular nacional como etapa da Educação Básica; por outro lado, houve um esforço significativo, por parte dos especialistas, que atuaram na consultoria da Base para a Educação Infantil, para demarcar as especificidades e “boas práticas” pretendidas à área.

Essas especificidades se alinham à agenda supranacional de DPI do Banco Mundial, ou seja, a sua intencionalidade e a sua organização convergem com o que a política internacional busca harmonizar junto aos países. A partir da agenda orientadora em tela, a centralidade se dá em uma concepção de DPI de boas práticas de habilidades e domínios sociais, emocionais, comunicação, linguagem e alfabetização, aspectos cognitivos e físicos com respaldo na Teoria do Capital Humano. Todavia, essa agenda é reposicionada em alguns aspectos, particularmente às pedagogias das competências, de construção de um ensino que seja efetivamente útil, pragmático e

⁶ <https://loja.isesp.edu.br/produto/bncc-educacao-infantil-formacao-professores/>

preparatório para a satisfação e sucesso de etapas posteriores escolares, que são necessárias para a produção do trabalho na sociabilidade do capital.

Além disso, a abordagem de experiências, baseadas em evidências e boas práticas, materializa a pauta financeira traçada desde os anos 1990 pelo Banco Mundial, que prevê o bom investimento em uma noção produtiva e instrumental da primeira infância, a qual emerge da Teoria do Capital Humano, fortalecida pelo discurso da neurociência (Marquez, 2016).

Assim, as orientações de base racionalista e técnica refletem a construção de um paradigma de competências que enfatiza a necessidade da aprendizagem ao longo da vida (Valle, 2018), que se inicia na Educação Infantil como principal formadora de capital humano. Logo, as enunciações sobre DPI, Teoria do Capital Humano e o desenvolvimento de competências, de base neoliberal, integram a estratégia de desenvolvimento social e econômico.

5. CONCLUSÕES

Conclui-se que as convergências entre agenda supranacional e currículo da Educação Infantil brasileira, encontradas na BNCC-EI, atendem à racionalidade neoliberal, em que o Banco Mundial desempenha um papel central ao definir uma pauta de capital humano que se traduz em competências no currículo brasileiro, desde a Educação Infantil. Esse quadro não rompe com a herança histórica baseada em um atendimento de (re) produção de capital humano.

Essas indicações se alinham ao que a BNCC-EI preconiza como *Competências Gerais* e *Direitos de Aprendizagem*, a partir de um progressivo conjunto de aprendizagens baseado na sequenciação de conteúdos/objetivos pragmáticos e homogeneizadores enquanto etapa de preparação para o Ensino Fundamental.

Destaca-se, ainda, a FMCSV, que tem se configurado como grande articuladora na formação de parcerias entre o público e o privado para orientar e designar políticas públicas para a primeira infância brasileira e que estão articuladas, sobremaneira, às orientações do Banco Mundial. Não se trata apenas de uma vinculação direta, em que o Banco Mundial orienta e fundações operacionalizam, mas, sim, de todos os envolvidos em um contexto neoliberal de governança que sistematizam e organizam ações alinhadas a uma agenda global ideologicamente estruturada para os diversos níveis da Educação Básica. Isso visa, principalmente, à manutenção dos interesses hegemônicos do capital. Nessa direção, é possível evidenciar que a agenda supranacional definida pelas organizações internacionais, representada neste texto pelo Banco Mundial, move-se não só por ações que aparelham as instituições do Estado, mas também pela sociedade civil.

Organizações do terceiro setor, como a FMCSV, oferecem um terreno fértil para legitimar a participação da sociedade nas políticas públicas, muitas vezes rotuladas com o “compromisso” de promover ações sociais voltadas para uma educação bem-sucedida sob uma perspectiva mercantilista. Ilustra-se, assim, que a agenda global do capital se materializa a partir de níveis de governança diferentes, mas articulados no mesmo propósito. Destarte, a agenda supranacional de DPI, em articulação com parcerias privadas do Banco Mundial, converge com a produção ideológica presente BNCC-EI. Essa convergência está alinhada às intencionalidades das recomendações e atuações de fundações privadas nacionais e internacionais, desde a construção da política curricular até a sua implementação e avaliação.

O currículo se tornou um sistematizador de práticas pedagógicas de DPI, habilidades e competências, sem superar a concepção da Educação Infantil como um investimento em capital humano, essencial para o suposto sucesso nas etapas educativas subsequentes. Essa abordagem

educativa, com contornos instrumentais e reprodutivistas, está em sintonia com a Teoria do Capital Humano, que é fundamental para a manutenção do modelo burguês de reprodução social. É essa lógica que continua demandando nossa análise e enfrentamento.

BIBLIOGRAFIA

- Adrião, T. (2017). A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica. In G. Maringoni (Org.), *O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco* (pp. 129-144). São Paulo: Olho d'água e FEPESP.
- Aguiar, M. A. S., & Dourado, L. F. (Orgs.). (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE.
- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Diálogo Educacional*, 17(53), 937-958.
- Andrade, M. C. P. de, Neves, R. M. C. das, & Piccinini, C. L. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Disputas ideológicas na educação nacional. *Colemarx*.
- Ball, S. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566.
- Ball, S., & Yodell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación, V Congreso Mundial*.
- Banco Mundial. (2006). *Education sector strategy update. Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2007). *Early child development, from measurement to action: a priority for Growth and Equity*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2010). *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo*. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 05 maio de 2024.
- Banco Mundial. (2011a). *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – resumo executivo*. Washington, DC.
- Banco Mundial. (2011b). *Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância*. Tradução: Paola Morsello. Washington, DC: The World Bank.
- Banco Mundial. (2018). *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barbosa, M. C. S., & Flores, M. L. R. (2020). Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? *Conjectura: Filosofia e Educação*, 25, 73-110.
- Bortot, C. M. (2022). *Transferência de Políticas Educacionais para a Infância na América Latina e Caribe: práticas intersetoriais de Governança Global nos casos cubano e brasileiro* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Bortot, C. M., & Scaff, E. A. S. (2020). O direito à qualidade da/na educação infantil: entre a maximização do direito e as intencionalidades do privado. *Eccos – Revista Científica*, 52, 1-18. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13269/8277>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- Bortot, C. M., Scaff, E. A. da S., & Souza, K. R. (2023). Educação Infantil para a América Latina sob a ótica do "desenvolver a primeira infância" do Banco Mundial. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 34(00), e023011. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10251>
- Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., DOU, 20 de dez. 1996.

- Brasil. (2009). Resolução CEB/CNE n.º 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.
- Brasil. (2013). Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 27 de jun. de 2024.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 01 de maio de 2024.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_EM_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 de junho de 2024.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2017). Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DOU, 22/12/2017.
- Bueno, V. C. (2020). O Banco Mundial e as orientações para a educação infantil no Brasil (2011-2019) (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.
- Campos, R. de F., Durli, Z., & Campos, R. (2019). BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. *Retratos da Escola*, 13(25), 170-185. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>.
- Coutinho, Â. S., & Moro, C. (2017). Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Zero-a-Seis*, 19(36), 349-360. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 01 de junho de 2024.
- Cruz, A. P., & Mota, M. R. A. (2022). Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil. *Periódico Horizontes*, 40(1), 1-24.
- Cruz, A. P., & Mota, M. R. A. (2022). Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil. *Periódico Horizontes*, 40(1), 1-24.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Denboba, A. D., et al. (2014b). *Investing in young children: key interventions and principles to ensure all young children reach their full potential*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Denboba, A. D., et al. (2014c). *Investing in young children: the SABER Systems approach*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Domiciano, C., & Adrião, T. (2020). Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogo. *Educação em Revista*, 36, outubro
- Evans, D. K., & Kosec, K. (2011). *Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil*. Washington, DC: Banco Mundial, São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- Flores, M. L. R., Albuquerque, S. S., & Silva, D. M. C. (2023). Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: a atuação de uma fundação privada no contexto da pandemia. *Currículo sem Fronteiras*, 23, e1134.

- FMCSV, & CIPPEC. (2016). *Bases Curriculares Internacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: https://biblioteca.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2023/07/CIPPEC_Portugues.pdf. Acesso em 14 de junho de 2024.
- FMCSV. (2021). *Prêmio Educação Infantil: Análise de Práticas Pedagógicas Alinhadas à Base Nacional Comum Curricular*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- FMCSV. (2022). *Avaliação da Qualidade da Educação Infantil - um retrato pós-BNCC. Sumário Executivo*. FMCSV.
- FMCSV. (2024). *Quem Somos*. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>. Acesso em 20 de junho de 2024.
- Fonseca, D., & Costa, J. A. (2018). Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. *Movimento-Revista de Educação*, 5(8), 210-243.
- Francioni, G. (1984). *L'Officina Gramsciana*. Nápoles: Bibliopolis.
- Freitas, L. C. de. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114.
- Frigotto, G. (1998). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Grassi, C. M. F. (2022). *A privatização da política educacional brasileira: o papel do movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Grosso, C., & Magalhães, G. M. (2016). Privatização da Educação América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação e Sociedade*, 37(134), 17-33.
- Harvey, D. (1993). *Condição pós-moderna*. Loyola.
- Leher, R. (1998). *Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Leher, R. (2019). Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: Em prol da frente democrática. *Educação & Sociedade*, 40, e0219831.
- Libâneo, J. C. (2012). Internacionalização das políticas educacionais: Elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In M. A. Silva & C. Cunha (Orgs.), *Educação básica: Políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Lobo, G. M. de O., & Castro, A. M. D. A. (2023). Agenda global da educação e expansão da Educação Superior. *Práxis Educativa*, 18, 1-17.
- Marquez, C. G. (2016). *As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Militão, A. N. (2021). Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. *Práxis Educacional*, 17(46), 152-176.
- Mota, M. R. A. (2019). A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In *39ª Reunião Nacional ANPED, 2019, Niterói. Anais Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências*. Niterói: ANPED.
- ONU. (2015). *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Peroni, V. M. V. (2021). Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. In V. M. V. Peroni, A. J. Rossi, & P. V. Lima (Orgs.), *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina* (pp. 19-35). São Paulo: Livraria da Física.
- Plehwe, D., Walpen, B., & Neunhöffer, G. (2006). *Neoliberal hegemony: a global critique*. London: Routledge.
- Schultz, T. W. (1973). *O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa*. Zahar.

- Shiroma, E. O. (2014). Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. *Journal of Education Policy*, 29(3), 323-348.
- Shiroma, E. O. (2020). Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-22.
- Shiroma, E. O., & Zanardini, I. M. S. (2020). Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(esp1), 693-714. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>.
- Souza, A. R. de. (2016). A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira De Política e Administração Da Educação*, 32(2), 463-485.
- Toussaint, É. (2021). *História crítica do Banco Mundial*. Editora Movimento.
- Valle López, J. M. (2018). El cambio curricular: las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 112-117.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la Educación Supranacional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(1), 11–21.
- World Bank. (1974). *Educación: Documento de política setorial*. Washington, DC: Banco Mundial.

SOBRE EL AUTOR

Camila María Bortot

Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná-Campus Jacarezinho (UENP/CJ). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela UFPR, com bolsa pelo Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPEd/UENP) e do Colegiado de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Pesquisadora na Rede de Investigação em Política e Gestão da Educação (Pontes Lusófonas), na Rede de Estudos e Investigação em Planejamento e Gestão da Educação (Replag) e do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR) - GT HISTEDBR da UENP.

Kellcia Rezende Souza

Professora na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP/UFGD). Pesquisadora da Rede de Investigação em Política e Gestão da Educação (Pontes Lusófonas) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas e Gestão da Educação da FAED/UFGD.