



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O BANCO MUNDIAL E AS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO BRASIL (2011-2019)**

**VIVIAN CRISTINA BUENO**

**CASCADEL - PR  
2020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O BANCO MUNDIAL E AS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO BRASIL (2011-2019)**

**VIVIAN CRISTINA BUENO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isaura Monica Souza Zanardini.

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ireni Marilene Zago Figueiredo.

**CASCADEL - PR  
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bueno, Vivian Cristina

O Banco Mundial e as Orientações para a Educação Infantil no Brasil (2011-2019) / Vivian Cristina Bueno; orientador(a), Dr<sup>a</sup>. Isaura Monica Souza Zanardini; coorientador(a), Dr<sup>a</sup> Ireni Marilene Zago Figueiredo, 2020. 122 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Banco Mundial. 2. Neoliberalismo. 3. Educação Infantil. 4. Políticas Sociais.. I. Zanardini, Dr<sup>a</sup>. Isaura Monica Souza. II. Figueiredo, Dr<sup>a</sup> Ireni Marilene Zago. III. Título.



## VIVIAN CRISTINA BUENO

O Banco Mundial e as orientações para a Educação Infantil (2011-2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, reading 'Isaura Monica S. Zanardini'.

Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, reading 'Jani Alves da Silva Moreira'.

Jani Alves da Silva Moreira

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A handwritten signature in blue ink, reading 'Roberto Antonio Deitos'.

Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 17 de agosto de 2020

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer ao nosso ser superior, que faz do milagre da vida possível e que possibilita que todas as graças sonhadas sejam alcançadas.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Isaura Monica Souza Zanardini que em meio a tantas escolhas e possibilidades acreditou em mim e me possibilitou a chance de trilharmos esse percurso tão especial para minha vida, juntas.

Aos professores Ireni Marilene Zago Figueiredo, a qual com seu conhecimento e carisma co-orientou esse trabalho apresentando contribuições que agregaram no percurso da pesquisa, ao professor Roberto Antonio Deitos, por suas contribuições e humanidade, e finalmente à professora: Dr<sup>a</sup>. Jani Alves da Silva Moreira, a qual nos deu o prazer de aceitar o convite para juntas refletirmos acerca da educação infantil.

À minha família que é a minha base. Agradeço por todo o apoio e incentivo para que esse trabalho fosse concluído. Meus filhos Arthur e Heitor, obrigada pela paciência devido as incontáveis vezes que este trabalho se fez prioridade do meu tempo. Ao meu esposo Lucas que sempre me incentiva o crescimento em todos os âmbitos, participou, discutiu os textos, cuidou dos filhos, deixando de lado suas responsabilidades por diversas vezes, para que eu pudesse vivenciar essa experiência. Meu pai, Hilton, pelo incentivo e por participar ativamente dos cuidados dos netos para que tudo isso ficasse mais leve. Minha irmã Aimê, você também foi fundamental, tanto no incentivo de trilhar esse caminho acadêmico, quanto na contribuição do seu tempo para cuidar dos sobrinhos com tamanha disposição. Ao cunhado Lucas, pelos churrasquinhos para aliviar o stress depois de dias difíceis. Em especial à minha mãe Cristiane, obrigada pela paciência, pela disposição de seu tempo para cuidar dos netos, discutir os textos e contribuir tanto para essa pesquisa. Me desculpe se em algum momento te cobre mais do que pudesse me oferecer. Sem você esse trabalho não seria possível. Obrigada a cada um, por tudo, e por tanto. Eu amo todos vocês.

À minha sogra Marli, que contribuiu com o cuidado dos netos em alguns momentos. À minha prima e amiga Caroline de Biasi, e as minhas amigas Caroline Reisdorfer e Meridiana, por sempre se importarem em saber como eu estava lidando com os conflitos que o mestrado proporciona, e oferecer um ombro, uma palavra, enfim, se importaram, em meio as “rodas” de chimarrão ou corredores das escolas. Uma palavra de apoio e incentivo é fundamental nesse processo. Quando alguém se

importa com o tema pesquisado é uma satisfação, pois todos os familiares já estão esgotados de falar sobre!

Aos colegas do mestrado e do grupo de pesquisa GEPPEs, com os quais foram divididas as angústias e conquistas nesse período, Jaqueline, obrigada. Em especial minha amiga Julian, trilhou esse caminho ao meu lado, compartilhamos tantas coisas, por não me deixar desistir em momentos turbulentos. Obrigada!

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a qual representa um orgulho para nosso estado no que se refere a um ensino de qualidade.

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa, que fez tua rosa tão importante”*

*Autor: Antoine de Saint-Exupéry  
Trecho do livro: O Pequeno Príncipe*

**RESUMO:** A concepção de infância nos variados momentos históricos, demonstra o valor social atribuído a esta faixa etária e indicam a forma e o conteúdo da organização do atendimento educacional público. A educação da infância perpassou embates e conflitos sociais no bojo da sociedade de classes e no Brasil, passa a ser direito de todas as crianças com a Constituição Federal promulgada em 1988 e esteve inserida no contexto de ajustes propostos por organismos internacionais e do processo de globalização que permeou o processo de Reforma da Educação brasileira iniciado em 1990. A influência internacional, em particular do Banco Mundial, norteou orientações para os ajustes setoriais implementados pela Reforma do Estado por meio do Plano Diretor (1995), bem como para o setor educacional, incorrendo em mudanças pautadas na Teoria do Capital humano. Diante destas considerações, este trabalho teve como objetivo central investigar as principais orientações para a educação infantil presentes nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) considerando as orientações do Banco Mundial e os documentos norteadores da Reforma do Estado Brasileiro. Foi possível identificar nos documentos nacionais estudados e que se referem a educação infantil, que estes expressam as orientações do Banco Mundial, no que se refere ao ensino pautado nas competências e habilidades, sendo privilegiado o conhecimento prático em detrimento ao conhecimento científico, prezando o ensino enquanto instrumento possibilitador do atendimento das exigências do processo produtivo.

**Palavras chave:** Banco Mundial; Neoliberalismo; Educação infantil; Habilidades e Competências.

BUENO, Vivian Cristina. **O Banco Mundial e as Orientações para a Educação Infantil No Brasil (2011-2019)**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.



**ABSTRACT:** Brazilian childhood carries in its historical heritage a care assistance concept. The conception of childhood in the various historical moments, demonstrated the social value attributed to this age group and indicate the form and content of the organization of public educational assistance. Childhood education permeated social conflicts and conflicts within the class society. In Brazil, early childhood education becomes the right of all children, with the Federal Constitution enacted in 1988 and was inserted in the context of adjustments proposed by international organizations in discussions of the context of globalization, which permeated the Brazilian Education Reform process initiated in 1990. The international influence, in particular of the World Bank, guided guidelines for the sectorial adjustments implemented by the State Reform through the Master Plan (1995), as well as for the education sector, incurring countless changes regarding the education sector, based on the Human Capital Theory. The World Bank, as an agency that promotes loans aimed at supposedly boosting development and promoting political and social stability, dedicates itself more intensively to financing and technical assistance directed to projects in the educational area. In this sense, this work was intended, within the scope of educational policies for early childhood education, to investigate the main guidelines for early childhood education present in the National Education Plans 2001-2010 and 2014-2024, in the Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2010) and in the National Common Curricular Base (2017) considering the guidelines of the World Bank and the guiding documents of the Reform of the Brazilian State. It was possible to identify in the documents studied and that refer to early childhood education, that they express the guidelines of the World Bank, with regard to teaching based on competences and skills, with privileged practical knowledge over scientific knowledge, valuing teaching while enabling instrument to meet the demands of the production process.

**Keywords:** Educational policies; child education; World Bank; Preparation for the labor market.

BUENO, Vivian Cristina. **The World Bank and the Guidelines for Early Childhood Education in Brazil (2011-2019)** .123f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education. Research Line: Education, Social Policies and State. State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel city, 2020.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	11
1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Organização do trabalho .....	15
OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS, A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BURGUESES E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL.....	19
1.1. O movimento constitutivo do liberalismo e neoliberalismo .....	19
1.2 As políticas sociais enquanto medidas estratégicas de administração da governança: a configuração do Estado neoliberal .....	25
1.3 A influência internacional nas políticas para a educação brasileira: o Banco Mundial e a educação da primeira infância.....	34
CAPITULO II .....	62
A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO: AS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	62
2.1 O processo de reforma do Estado e da educação básica .....	62
2.2 A materialização da proposta neoliberal presente na legislação brasileira: as políticas de ajuste educacional.....	69
A BASE HISTÓRICA, IDEOLÓGICA E A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL PRESENTE NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2011- 2014).....	79
3. Concepção de infância: da invisibilidade à produção de subsistência.....	79
3.1. As orientações para a Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014 - 2024 .....	86
3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil.....	100
3.3 A Base Nacional Comum Curricular e a orientações para a Educação Infantil.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	114

## LISTA DE SIGLAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPI – Desenvolvimento da Primeira Infância

EAP – Estratégias de Assistência ao País

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECD –Early Childhood Education

EI – Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação para Todos

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GEPPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social

IFC - Cooperação Financeira Internacional

ICSID – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC– Ministério da Educação e da Cultura

MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OECE – Organização para a Cooperação Econômica Européia

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPI – Plano Nacional Primeira Infância

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RGPS – Registro Geral da Previdência Social

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

## 1. INTRODUÇÃO

A intenção em estudar e pesquisar na área da política educacional teve início com os estudos no curso de graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Toledo no ano de 2007. No ano de 2008 surgiu a oportunidade de pleitear e ser contemplada com uma bolsa de estudos no Projeto de Iniciação Científica-PIBIC no campus da UNIOESTE – Cascavel<sup>1</sup>, participando do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE. Esta primeira experiência por meio da pesquisa possibilitou estudar os autores que discutiam os fenômenos na área da educação, fato este que instigou ainda mais a investigação acerca das políticas educacionais.

Posteriormente, cursando a graduação em Pedagogia no ano de 2016, os estudos possibilitaram a reflexão acerca dos aspectos da área educacional, e em particular, na área da política educacional. No ano de 2017, ao cursar a Especialização em Educação Infantil, na instituição UNOPAR – Universidade Norte do Paraná, os debates e discussões sobre os rumos tomados pela Educação Infantil no Brasil oportunizaram os estudos sobre as Políticas para a Educação Infantil, resultando na produção de um artigo intitulado “O ideário de escola pública: algumas considerações”<sup>2</sup>. No ano de 2017, pleiteei uma vaga no Programa de Mestrado em Educação, sendo aprovada.

Tendo em vista avançar na compreensão das Políticas Educacionais para a Educação Infantil, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Isaura Monica Souza Zanardini, delimitamos nosso tema tendo em vista investigar as orientações do Banco Mundial para a educação infantil no Brasil (2014-2020). Como objetivos específicos tivemos em vista: a) compreender o contexto econômico, político e ideológico em que são formuladas as orientações do Banco Mundial para a Educação Infantil; b) compreender o processo de reforma do Estado Brasileiro iniciado em 1995 e c) identificar as principais orientações para a educação infantil nos Planos Nacionais de

<sup>1</sup> O projeto de Iniciação Científica desenvolvido intitulava-se: Indicadores Educacionais em municípios do Oeste do Paraná: um levantamento e mapeamento da realidade educacional nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon; 2008, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ireni Marilene Zago Figueiredo;

<sup>2</sup> Este artigo foi produzido como critério para a conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil – EAD.

Educação 2001-2010 e 2014-2024, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2019), considerando as orientações do Banco Mundial e a Reforma do Estado Brasileiro

Para essa análise, tomamos o Estado como regulamentador das práticas sociais, bem como instrumento essencial na sociedade capitalista, sustentando e legitimando o embate da luta de classes, bem como a regulamentação das políticas sociais, dentre elas, as políticas educacionais para a educação infantil. A proposta do recorte temporal mencionado (2014-2020) justifica-se mediante pesquisa na área das políticas para a educação infantil, onde foi analisada a dissertação de mestrado intitulada: “As Proposições do Banco Mundial para as Políticas de Educação Infantil no Brasil (1990 - 2010)”, de autoria de Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ireni Marilene Zago Figueiredo. Nesta direção, dentro dos limites consideráveis, nossa intencionalidade está em identificar e investigar as orientações para a educação infantil no Brasil, posteriores à análise de Bueno (2012), considerando as mudanças no cenário educacional nacional, e em particular as mudanças para a faixa etária de 0-5 anos, procurando identificar as influências internacionais presentes nestas políticas.

Bueno (2012) investigou as convergências e as divergências entre as proposições do Banco Mundial para o setor educacional brasileiro e a legislação educacional brasileira para a Educação Infantil. O recorte temporal definido pela autora datou compreendeu o período de 1990-2010, considerando que a mesma analisou o percurso histórico da legislação educacional da infância, bem como das proposições do Banco Mundial para esta faixa etária. O objetivo central de Bueno esteve voltado a identificar na legislação brasileira as orientações do Banco Mundial para as crianças de 0-6 anos. A autora deteve-se na Educação Infantil, considerando que até a Constituição Federal de 1988, esta etapa educacional era tratada a partir de um cunho assistencialista, ou seja, somente para suprir a necessidade de atender a classe trabalhadora feminina, que a partir da crise do capital na década de 1970, adentrou ao mercado de trabalho e necessitava de um lugar para deixar os filhos.

Evidencia-se no trabalho de Bueno, que a infância passa a ganhar “importância” na legislação brasileira na década de 1990, ocorrendo inúmeras mudanças no que tange ao setor educacional, sendo este, dentre outros setores, afetado pelas reformas setoriais, as quais evidenciaram-se como estratégias de reorganização mundial do capital, objetivadas como meio de promover o

desenvolvimento dos países periféricos ou em desenvolvimento. Nesta direção, o Banco Mundial como agência fomentadora de empréstimos direcionados a impulsionar tal desenvolvimento e promover uma determinada estabilidade política e social, dedica-se com mais intensidade aos financiamentos e auxílio técnico direcionados aos projetos na área educacional.

Apesar de ganhar notoriedade a partir de 1990, as políticas de Educação Infantil apresentavam dualidade no atendimento, priorizando o cuidado em detrimento ao ensino sistematizado. Cabe ressaltar, que os movimentos sociais foram de fundamental importância para a consolidação dos direitos educacionais dos pequenos, pois

Ao analisar a história da educação observa-se que esta sempre foi marcada pela exclusão, sendo que este direito fundamental o qual sempre foi objeto de reivindicações populares, também sempre foi direcionado aos mais abastados financeiramente, deixando de lado a classe menos favorecida economicamente. E, a história da educação infantil não foi diferente, tendo em vista que o Estado se negava enquanto uma instituição política administrativa a fornecer à classe de crianças pequenas de 0 a 5 anos uma educação formal, não havia um olhar de cunho educacional para esta classe, e sim um olhar assistencial e caritativo (MEDEIROS; RODRIGUES, S/D, p. 3).

A Constituição Federal de 1988 garante o direito educacional às crianças de 0 a 5 anos, e apesar de ser garantida a todos os brasileiros, foi somente no ano de 2006, que a educação infantil passou a ser incorporada ao Ensino Fundamental I, tornando-se obrigatória no sistema regular de ensino a partir dos quatro anos de idade.

## **1.1 Organização do trabalho**

Tendo em vista investigar as principais orientações para a educação infantil nos Planos Nacionais de Educação – PNE: 2001-2010 e 2014-2024, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2019), considerando as orientações do Banco Mundial e a Reforma do Estado Brasileiro, este estudo foi organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo intitulado “Os Princípios Neoliberais, a Configuração do Estado Burguês e suas Implicações nas Políticas Educacionais: a influência internacional”, nossa intencionalidade está em analisar as relações históricas que nos

possibilitam compreender o contexto político e ideológico que norteou a produção das políticas educacionais e em particular as políticas para a Educação Infantil no Brasil a partir da década de 1990.

Na primeira seção, procuramos compreender como se deu a constituição do conceito de liberalismo<sup>3</sup> e posteriormente os fatores que culminaram no neoliberalismo, bem como a sua relação histórica com o Estado na sociedade capitalista, considerando o discurso neoliberal que sustentou as bases da Reforma do Estado a partir de 1990, remetendo à compreender que no modo de produção capitalista os princípios do liberalismo foram e são determinantes para o controle social e a consolidação do regime capitalista.

Na segunda seção, discutimos a concepção de Estado e das políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais, considerando a configuração ideológica assumida por este e como estas se expressam nas políticas educacionais. Compreendendo que o Estado, enquanto regulador, direciona suas ações por meio de políticas sociais de forma a administrar os conflitos inerentes de uma sociedade de classes e desta forma regular os conflitos e mascarar as desigualdades econômicas e sociais, contribuindo para a manutenção do capital.

Na terceira seção tomamos para análise as interferências internacionais no processo de manutenção da hegemonia burguesa, procurando compreender o contexto em que emergem as preocupações com o setor educacional. Tratamos também nesta seção do Banco Mundial, dada a predominância de suas orientações para a implementação dos pressupostos do neoliberalismo e para o processo de ajustes desencadeados no processo de Reforma da Educação de 1990 e como estes se expressam no que tange a preocupação com a infância, e evidenciam em âmbito educacional destes uma nova concepção de infância para o futuro.

No segundo capítulo, intitulado “A Reforma do Estado Brasileiro e a Reforma da Educação: As orientações para a educação infantil”, procuramos investigar as orientações para as políticas de educação infantil, considerando as políticas

<sup>3</sup> É preciso considerar que em sua gênese, no século XVIII, o liberalismo constitui-se como revolucionário na direção de que restringia e rompia com os paradigmas da sociedade feudal em relação as relações comerciais da época (PETRAS, 1997, p. 15). É importante compreender então, que o liberalismo promoveu a “transformação” dos camponeses em proletariado, sendo que tal fato exerceu na sociedade uma mudança estrutural e econômica.



neoliberais efetivadas na Reforma do Estado na década de 1990, compreendendo que o discurso neoliberal se constituiu enquanto ideologia dominante.

Na primeira seção analisamos o processo de Reforma do Estado Brasileiro de 1990 enquanto medida de ajuste setorial, pautada nas orientações dos Organismos Internacionais que tiveram como intencionalidade reorganizar o Estado brasileiro em diversos setores, dentre estes o setor educacional. Tratamos do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), gestado pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE (1995-1998) Luiz Carlos Bresser-Pereira durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Plano Diretor (1995) foi elaborado para direcionar as ações do Estado, considerando que todos os setores deveriam passar por uma reforma gerencial, a qual baseava-se em uma gestão de resultados e no controle e responsabilização social. De acordo com o ministro Bresser-Pereira, as reformas setoriais justificaram-se em,

[...] consequência do funcionamento irregular do Estado, de sua falta de efetividade, do seu crescimento distorcido, dos seus altos custos operacionais, do seu endividamento público e de sua incapacidade de se adequar ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia e a capacidade dos Estados Nacionais para gerirem suas próprias políticas econômicas e sociais (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2000, *apud* DEITOS *et al*, 2003, p. 124).

No que se refere ao setor educacional, procuramos evidenciar que a Reforma da Educação apontou estratégias com foco na formação da mão de obra, visando a eficiência e a produtividade dos sujeitos pautados na Teoria do Capital Humano.

Na segunda seção, tomamos para análise a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) a qual desencadeou ajustes no setor educacional brasileiro.

O terceiro capítulo: “A base histórica, ideológica e a concepção educacional presente na legislação para a educação infantil no Brasil (2011- 2014), procuramos compreender as mudanças na forma como a infância é compreendida e conduzida no decorrer de seu percurso histórico, bem como refletir acerca das propostas escolares para esta faixa etária.

Na primeira seção, retomamos sumariamente a história da infância brasileira na intenção de compreender como foi se estabelecendo a concepção de infância. Procuramos compreender os fenômenos sociais que delinearam o processo educacional para esta faixa etária, e como estes influenciaram na criação e

organização das instituições de atendimento da infância no contexto referido. Fato que nos permite compreender a gênese da concepção de atendimento da infância no contexto atual.

Na segunda seção estudamos o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNE (2001-2010) teve por objetivo traçar metas e estratégias para num prazo de 20 anos, elevar os níveis de escolaridade dos sujeitos com o discurso pautado na Teoria do Capital Humano, referenciando a importância da educação infantil no tocante à melhoria das condições sócio econômicas dos sujeitos. O PNE (2014-2024) apresenta diretrizes transversais na intencionalidade de superar os desafios educacionais brasileiros sendo eles: a expansão na oferta de vagas, a estruturação básica de escolas e creches, as políticas de colaboração interfederativas, o levantamento da demanda por creche, a redução das desigualdades econômicas e territoriais, as políticas inclusivas, a formação de profissionais para a EI e a busca ativa de ações de inclusão e valorização da diversidade.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (2010) foram analisadas na terceira seção. A DCNEI (2010) foi regulamentada pela Resolução nº 5 de 17/12/2009, e tiveram como objetivo traçar princípios norteadores para a construção dos currículos para a educação infantil brasileira. O Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Básica – SEB, anunciam a importância de fortalecer as práticas pedagógicas neste nível de ensino. Nos detemos na análise das diretrizes específicas para a prática pedagógica, com a intenção de identificar as orientações internacionais presentes neste documento.

Por fim, na quarta seção analisamos a Base Nacional Comum Curricular (2019), documento que regulamenta uma base comum de ensino para toda a nação. Traz em seu bojo uma concepção educacional pautada nos princípios da igualdade, equidade, diversidade e pluralidade estabelecendo um novo conceito para a educação formal, baseado nas “competências de aprendizagem”, delegando ao ensino a função de trabalhar conhecimentos rotineiros, ou seja, um ensino pautado no pragmatismo.

Por fim apresentamos as considerações a que chegamos com nossa investigação.

## CAPITULO I

### OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS, A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BURGUEÊS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL

#### 1.1. O movimento constitutivo do liberalismo e neoliberalismo

As reflexões presentes neste capítulo têm como intencionalidade, compreender as implicações, num primeiro momento, dos princípios liberais na construção das políticas sociais e educacionais e concomitantemente demonstrar o movimento que produz uma determinada alteração nestes princípios de modo a assumir uma nova configuração: o neoliberalismo.

Como linha de análise, é importante compreender que o modo de produção na sociedade capitalista foi, e permanece, determinante na direção da construção dos princípios que sustentam o regime capitalista, bem como consolidam a hegemonia da classe burguesa (MEURER, 2012). Fazemos menção aqui ao liberalismo, o qual,

[...] surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista [...] nas quais a burguesia precisou de disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc. Sob essa perspectiva o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista (WARDE, 1984, p. 26).

Diante da constatação do liberalismo enquanto ideologia, nos é possível compreender que para se manter ativo e dominante em uma sociedade de classes, necessitou ao longo de sua existência modificar, ainda que teoricamente, suas bases preservando seus princípios e adequando suas intencionalidades<sup>4</sup>. A expansão do capitalismo exigiu novas formas de organização da sociedade, considerando que o

<sup>4</sup> Em uma sociedade de classes, onde a maioria da população faz parte da classe trabalhadora, torna-se importante uma ideologia que assegure o domínio desta, assim “A burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica. Neste processo, ela construiu o liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo, treinando ainda as classes trabalhadoras para as leis do capitalismo” (WARDE, 1984, p. 45).

aumento na produção conseqüentemente remete a expansão do trabalho assalariado, o que implica em maior poder de compra por parte da classe trabalhadora, a qual em meio as relações sociais neste processo de expansão obteve também melhores condições para sua organização enquanto categoria, levando os teóricos do liberalismo a repensar estratégias de controle social.

Assim, o neoliberalismo foi produzido a partir de uma necessidade das relações sociais capitalistas de reestruturar o antigo, formulado no século XVIII quando tinha como finalidade a consolidação da sociedade burguesa que se constituía em meio ao declínio das relações feudais de produção. As novas formas de preservação desta ideologia preocupam-se em desarticular possíveis embates com o proletariado, os quais podem vir a abalar seus princípios<sup>6</sup>.

No liberalismo, assim como no neoliberalismo, engendram-se princípios políticos, econômicos e sociais pautados na proteção da propriedade privada, da liberdade, da economia e da defesa do “[...] menos de Estado e de política possível” (FIORI, 1997, p. 202). Tanto o liberalismo, quanto o neoliberalismo, comungam da mesma fonte ideológica que

[...] ressalta o individualismo e afirma que o bem-estar e a economia são gerados pela “mão invisível” do mercado. Daí defender a livre-concorrência como princípio econômico e colocar como tese fundamental a rejeição estatal na economia [...] (DALAROSA, 2009, p.198, grifo do autor).

De acordo com Dalarosa (2009, p. 200) o liberalismo<sup>7</sup> por meio do discurso ideológico da ineficiência do Estado, justifica o abandono dos setores como saúde e educação, apontando a privatização como garantia da qualidade no atendimento. Ou seja, “[...] Sequer é questionado o fato de o Estado não estar representando os interesses da própria sociedade e sim de uma pequena parcela – os donos do capital”. Constrói-se um discurso de crítica às ações estatais, que escamoteia os direitos subjetivos dos sujeitos. “Na verdade, o que os liberais querem é um Estado

<sup>6</sup> As teses fundamentais do liberalismo [...] são: o direito à liberdade, à igualdade, na natureza e igualdade legal, o direito da propriedade, a segurança ou proteção do Estado (WARDE, 1984, p. 54-55 Apud Meurer, 2012, p. 18-19).

<sup>7</sup> Considerando que nesta seção nos detivemos na discussão da construção e nas implicações sociais dos princípios que norteiam a ideologia liberal e nas alterações de sua base discursiva, a qual culmina no chamado neoliberalismo, no decorrer de nosso trabalho aos explicitarmos sobre o este, (o discurso ideológico) utilizaremos o termo neoliberalismo e ou neoliberal.

comprometido com as garantias da produção, evitando gastar recursos com políticas sociais. Daí ele ser mínimo: mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital” (DALAROSA, 2009, p. 201). Uma particularidade explícita no discurso neoliberal<sup>5</sup>, é o princípio da igualdade. Compreendendo que o termo “igualdade”, aqui não considera possibilitar a igualdade de condições sociais, econômicas e políticas a todos os sujeitos. É importante ressaltar que o discurso neoliberal sempre se mostrou “[...] radicalmente contrário à busca de um maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais [...]” (FIORI, 1997, p. 202), ou seja, a preocupação do Estado não está na tentativa de promover igualdade de condições aos sujeitos, mas sim em proporcionar condições iniciais igualitárias de acordo com as condições subjetivas de cada sujeito. Individualmente o sujeito deve buscar seus interesses não pelo princípio da universalidade, ou da igualação dos resultados, mas pela concorrência e competição entre seus pares, almejando os melhores resultados. O neoliberalismo mascara as mudanças estruturais sob a ótica dualista, já que

[...] postula um mundo formado por indivíduos que concorrem, e supõe-se que tais indivíduos devam comportar-se de forma competitiva para maximizar os lucros [...] portanto, a formulação das políticas econômicas, e seus resultados, refletem as diferentes influências e resultados de classe (PETRAS, 1997, p. 17-18).

Para afirmar a livre concorrência como ponto de partida e de chegada do desenvolvimento econômico, o neoliberalismo necessitou construir um discurso social de bases sólidas. Para tanto,

[...] com base nas suposições metodológicas individualistas do neoliberalismo, as políticas de “estabilização” são o produto de indivíduos que fazem tais políticas beneficiando a “sociedade”, identificada como um conjunto de indivíduos. Da perspectiva crítico-empírica, as políticas de estabilização neoliberal são formuladas pelas classes incrustadas em instituições tais como o FMI, o Banco Mundial, etc., e que beneficiam *certas* classes banqueiros, multinacionais, etc.) (PETRAS, 1997, p. 19, grifos do autor).

Isto se aplica à todas as áreas de vida do trabalhador: trabalho, saúde, educação, cultura, lazer entre outras. Desta forma, a concorrência se estabelece em uma espécie de justiça social, ou seja, entre duas “partes” não iguais (entendamos aqui como as duas classes: burguesia e proletariado) em aplicar o princípio do direito de forma a promover o mais justo possível para as duas partes. Nos documentos

orientadores provenientes do Banco Mundial, este princípio utiliza o termo “equidade”. Constata-se assim,

[...] que os velhos como os novos liberais nunca se preocuparam muito em discutir mais aprofundadamente a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais, no ponto zero de suas reflexões, já existam imensas diferenças e desigualdades que nunca foram, ou serão, corrigidas de forma a igualar as condições de partida para todos (FIORI, 1997, p. 203).

A equidade, na verdade administra as diferenças sociais de forma a manter o abismo social entre as classes sociais. Considerando que a riqueza acumulada socialmente e historicamente encontra-se nas mãos de uma minoria dominante, o acesso dos filhos da classe dominante a cultura, a ciência e a tecnologia, contribui para este movimento estratégico, articulado por mecanismos que possibilitam que a dominação se perpetue. Portanto,

O que necessitamos compreender é que a economia de uma sociedade se organiza com uma determinada relação de trabalho e a ela adiciona suas bases políticas [...] Daí a política neoliberal, fundada na defesa do “Estado mínimo” ter profunda relação com o processo de globalização (DALAROSA, 2009, p. 201).

No entanto o princípio de “igualdade”, não se aplica somente aos sujeitos, mas também às nações, pois

Uma vez que nem todos os países estão em condições de igualdade para competir, é decorrente a necessidade de considerar uma contradição básica: a de que uma coisa é globalizar (ter capital e tecnologia para vender e impor) e outra coisa é ser globalizado (não possuir capital e tecnologia e ter de comprar ou submeter-se às políticas externas) (DALAROSA, 2009, p. 201).

Compreender essa desigualdade entre os países é fundamental para compreender os ajustes implementados em países como o Brasil, os quais culminaram em projetos econômicos e sociais com moldes internacionais financiados pelo Banco Mundial, e dentre as áreas, o setor educacional (DALAROSA, 2009).

A década de 1990 trouxe consideráveis modificações para o cenário educacional brasileiro. Para sua inserção na chamada sociedade globalizada o Brasil adequou-se às mudanças exigidas pelo meio produtivo, tendo como uma das

estratégias, a formação de “um novo tipo de trabalhador que atendesse as demandas do mercado. Nesta direção, compreende-se que dentre estas novas estratégias, [...] em alguns casos, prioriza-se a formação para o mercado de trabalho [...]” (DALAROSA, 2009, p. 205), como foi o caso do Brasil.

De acordo com Fiori (1997) o neoliberalismo promoveu a alteração do individualismo liberal para o “individualismo metodológico”; onde o século XXI, apresenta a pretensão de dar cientificidade ao pensamento liberal. Tal pretensão pulverizou de tal forma no que tange ao conhecimento, que em todos os campos, podem-se encontrar conceitos, tais como: eficiência, equilíbrio, eficácia, convergência, etc. Este princípio se apresenta como suporte, produzindo certa pseudocientificidade, a qual se mostra enraizada na cultura e dissemina ideologicamente o que o sistema deseja (FIORI, 1997).

Considerando as exigências mercadológicas internacionais e considerando as implicações da ideologia neoliberal no cenário educacional brasileiro, o processo de Reforma da Educação Básica, ocorrido no Brasil a partir de 1990, se deu sob a justificativa de que por meio da educação seriam superadas as desigualdades econômicas, conseqüentemente a diminuição da pobreza e o desenvolvimento nacional, já que sua falta seria resultado do

[...] descompasso entre o econômico e o educacional, os conteúdos e os currículos educacionais precisariam de uma renovação que pudesse atender ao novo e promissor cenário, a que todos os aptos e talentosos, de acordo com as oportunidades, haveriam de se integrar (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 76).

O discurso neoliberal que sustentou as bases da reforma na década de noventa do século XX, indica a necessidade de investir na mão de obra qualificada e na universalização da educação e saúde básicas<sup>8</sup>. A ideologia neoliberal avançou consideravelmente com seus preceitos de igualdade e liberdade, porém, nem todos os sujeitos gozam dos direitos estabelecidos em lei, tendo seu direito adquirido somente por meio de políticas sociais focalizadas. As sociedades democráticas deveriam garantir o Estado de Direito, no entanto, considerando o regime capitalista

<sup>8</sup> No decorrer do trabalho nos aprofundaremos na discussão sobre as implicações das políticas neoliberais sobre a política educacional brasileira.

e, conseqüentemente, a classe trabalhadora como sua mantenedora, o trabalhador, no atual contexto, permanece na luta pela garantia de seus direitos.

Figueiredo (2005, p. 49) nos permite compreender que,

Este movimento do mundo globalizado, que propõe uma espécie de hegemonia cultural, sem alterar a estrutura econômica que diferencia cada país no processo de competição internacional, produz algumas implicações. Participar desta globalização implica assumir um pacto com o Projeto Neoliberal e, portanto, com o FMI e o Banco Mundial que indicam caminhos a serem trilhados na economia, na política e, conseqüentemente, produz uma realidade aos países devedores e a maioria da população, caracterizada pela pobreza, pela exclusão, pela marginalização e pela subserviência.

As transformações políticas, econômicas e materiais que o sistema capitalista produziu nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, se mostraram como fundamento do neoliberalismo. A amplitude geográfica que o neoliberalismo abrangeu, contribuiu e contribui consideravelmente para compactuar com a afirmação de que esta é “[...] uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica” (FIORI, 1997, p. 204). A grande diferença do neoliberalismo em relação ao liberalismo do século XVIII se evidenciou “[...] como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (FIORI, 1997, p. 205), pois essa conquista neoliberal ocorre após a crise do chamado *Welfare State*<sup>9</sup>, ou o Estado de Bem-Estar Social, teoria elaborada pelo economista John Maynard Keynes como resultado da necessidade do capital e das demandas da classe trabalhadora.

Para os neoliberais, promover uma reforma econômica, “[...] significa reduzir o bem-estar social e fornecer mais subsídios sociais aos investidores privados, especialmente para os exportadores” (PETRAS, 1997, p, 21). Portanto, é possível afirmar que o neoliberalismo tem em vista assegurar a reprodução das relações capitalistas de produção, por meio do que chamam de ajustes sociais. James Petras sintetiza as principais mudanças propostas pelo neoliberalismo em relação ao Estado de Bem-Estar Social, como sendo a

<sup>9</sup>O *Welfare State* configura-se em uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânico, fundado no começo do século XX, que resolve construir um Estado com amplos serviços sociais, baseado em dois princípios keynesianos: a busca do pleno emprego; e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e a poupança popular” (VIEIRA, 2001, p. 20).



[...] diminuição dos subsídios de Estado para as necessidades básicas dos pobres, e um aumento nos subsídios para as elites exportadoras; venda de empresas públicas para os monopólios privados; diminuição na produção para o mercado interno e aumento nas exportações destinadas ao mercado externo (1997, p. 21).

Nesse sentido, as estratégias neoliberais implicam em ações focalizadas, expressas nas políticas sociais direcionadas à população em vulnerabilidade social, e desta forma, atuam nos diferentes setores, organizando-os de forma que efetivamente contribuam com a demanda que a lógica mercadológica exige da sociedade, ou seja, a intervenção nos setores sociais, em particular no setor educacional.

No que tange à educação, as intervenções focalizadas têm como intencionalidade investir em determinada formação do “capital humano” dos pobres, compreendido como “[...] sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 64). Assim, entendemos que as políticas neoliberais no campo social e educacional têm como intencionalidade regulamentar estratégias de formação de sujeitos aptos para suprir as necessidades de mão de obra especializada, bem como fornece consumidores que permitam ao mercado sua estabilidade econômica.

Na seção que segue, nos dispomos a tratar da concepção de Estado e Políticas Sociais que norteiam nossa análise no que tange a compreensão da configuração que assumem sob a égide do neoliberalismo. Daí a importância de compreender as políticas educacionais direcionadas à primeira infância.

## **1.2 As políticas sociais enquanto medidas estratégicas de administração da governança: a configuração do Estado neoliberal**

Qualquer discussão acerca de políticas sociais nos remete a discutir o Estado. O Estado em cada momento histórico, apresentou configurações inerentes ao momento econômico vivenciado pela sociedade, considerando os interesses entre as classes sociais. De acordo com Sanfelice “[...] o Estado brasileiro sempre foi um componente fortíssimo para o setor privado, desde os senhores de engenho até hoje.

Então o recorte das políticas sociais está vinculado a este comportamento do Estado” (2006, p. 57). Nesta direção

As relações capitalistas no Brasil consolidaram-se exatamente no momento em que o capitalismo mundial avançava, sob a forma do imperialismo. Nas décadas de 1910, 1920 e 1930, momento histórico em que estabelecia-se, em âmbito mundial, a hegemonia de uma nova fase de acumulação capitalista, o processo brasileiro de industrialização e consolidação do nosso capitalismo tomava formas e traços característicos, determinados pelas condições internas e pelas junções externas. Exatamente por essas razões, o processo de consolidação do capitalismo no Brasil acaba revelando, de forma privilegiada, as contradições de uma ordem capitalista tensionada por contradições internas (capital x trabalho) e externas (nação dominadora x nação dominada), que exigiam sofisticadas mediações políticas e ideológicas, entre elas, a do discurso e da política educacional (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68).

O Estado, não deve ser compreendido como seu governo, ou seja, os políticos que nele atuam. “Quando focamos nosso olhar no aparelho do Estado, na tramitação de uma legislação no Congresso “[...] perdemos a dinâmica social na qual as políticas públicas são urdidas e gestadas. Corremos o risco de responsabilizarmos individualmente cada político ou governante pela política oficializada pelo Estado [...]” (SANFELICE, 2006, p. 55) e deixamos de compreender “[...] as indicações feitas pelas instituições representativas dos interesses do capital, na definição das políticas educacionais que formarão a classe trabalhadora (SANFELICE, 2006, p. 55). Compreende-se assim, o Estado burguês liberal, o qual legitima a ordem estabelecida por meio da democracia burguesa<sup>10</sup>, com o lema do *laissez faire*<sup>11</sup>. No entanto, ainda que contraditoriamente, o Estado incorpora e representa interesses das classes divergentes. Na sociedade capitalista o Estado, em última instância representa os interesses da burguesia, entretanto ao propor meios de regulação e controle social sobre a classe proletária, ele implementa políticas sociais dirigidas aos trabalhadores. Portanto, “[...] a política social, como uma mediadora, no Estado Capitalista, está subordinada ao jogo dos interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende,

<sup>10</sup> “A Democracia é burguesa por que a sustentação dela é a ordem econômica vigente, e essa ordem econômica é hegemonicamente do capital” (SANFELICE, 2006, p. 58).

<sup>11</sup> “A expressão *laissez faire* significa “deixar fazer”, e representa uma das principais ideias da economia liberal. O modelo econômico defende que o Estado deve garantir apenas as condições adequadas, como o direito à propriedade”. Disponível em: < <https://www.sunoresearch.com.br/artigos/laissez-faire/#:-:text=A%20express%C3%A3o%20laissez%20faire%20significa,como%20o%20direito%20%C3%A0%20propriedade.> > Acesso em 05 jun 2020.

ou seja, os interesses da acumulação e reprodução do capital” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

O papel do Estado frente as políticas sociais, configura-se em “[...] estratégias governamentais que pretendem intervir nas relações de produção [...]” (VIEIRA, 2001, p. 18), as quais intervêm conseqüentemente no campo econômico e social. De uma forma mais genérica, no que se refere a classe trabalhadora, esta compreende o Estado enquanto um prestador de serviços de caráter público. Nesta direção, Sanfelice (2006, p. 56) aponta que “A nossa tendência em identificar o estatal com o público falseia muitas análises das políticas sociais”, governos estáveis produzem políticas que permitem manter a estabilidade econômica e social, ou seja, promovem a manutenção do regime capitalista. Conforme anunciamos anteriormente, Estado e governo não podem ser compreendidos como sinônimos. A dimensão do poder que o Estado possui em detrimento ao poder que o governo detém, se evidencia quando se compreende que as decisões tomadas pelo governo, necessariamente devem ser autorizadas anteriormente pelo Estado. Desta forma, a ação do Estado se fundamenta na afirmação retórica e falaciosa de que é “[...] pelo diálogo democrático entre o Estado e a sociedade que se definem as prioridades a que o Governo deve ater-se [...]” (PEREIRA, 1995, p. 9).

Partimos do pressuposto de que: “O Estado é uma relação social” (FALEIROS 2007, p. 52), pois, além de ser produto de uma relação entre duas classes sociais antagônicas, este atua nas relações sociais ocasionando a mediação entre os interesses da burguesia e do proletariado, e busca conciliar os embates gerados no meio social, salvaguardando os interesses da classe dominante (FALEIROS, 2007). Nesta direção, afirmamos que o Estado se configura em um “[...] lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num determinado território como o interesse geral” (FALEIROS, 2007, p. 52). O Estado expressa de forma contraditória as relações que se estabelecem na sociedade civil, e estas determinam suas ações, expressas por meio das políticas, em particular das políticas sociais, as quais “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 8).

O Estado, em última instância, age em conformidade com a classe burguesa,

e para tanto ele utiliza-se da possibilidade de: “[...] integrar, dominar, aceitar, transformar, estimular certos interesses das classes dominadas” (FALEIROS, 2007, p. 52). No entanto, no bojo da classe trabalhadora, há o entendimento de que os “serviços” prestados pelo Estado são de caráter “público”.

Compreendemos que o papel do Estado no que tange às classes dominadas, varia historicamente em face de sua força e sua fraqueza. No contexto do neoliberalismo ele implementa políticas focalizadas e enfraquecidas, “São políticas de gerenciamento das tensões maiores ou aquelas que exigem investimentos que o setor privado não quer fazer. Agrava-se no discurso ideológico neoliberal de igualdade de oportunidades, onde só se tornarão vencedores aqueles que “[...] são “iguais” do ponto de vista social” (SANFELICE, 2006, p. 63). Desta forma, as ações do Estado se fundamentam variando conforme a necessidade das classes dominadas, pois o Estado é “[...] hegemonia e dominação” (FALEIROS, 2007, p. 52). A hegemonia se concretiza em sua capacidade de orientação do conjunto da sociedade civil, e pela dominação o Estado “[...] impõe a repressão, a força [...] destrói as oposições e resolve os conflitos” (FALEIROS, 2007, p. 52). Sendo assim, temos a

[...] função do Estado como mediadora de ações consideradas essenciais para a existência da liberdade de mercado. Portanto, o Estado [...] cuja reformulação inicial consubstancia-se numa regulamentação que desregulamenta e regulamenta o necessário para as mediações exigidas para o ótimo funcionamento da economia do livre mercado através de novas instituições, formadas pelas agências reguladoras em congruência com as ações tomadas no aparelho de Estado e sob a égide do capital financeiro internacional (DEITOS, S/D, p. 6).

A manutenção da “paz” social no sistema capitalista é de extrema relevância e, neste sentido, o papel do Estado é fundamental, sua intervenção contribui de forma eficaz para compactuar com a ideologia dominante e o controle social, pois “[...] o grupo do poder deve afastar a ameaça de perder o controle do Estado [...] e ao mesmo tempo procurar a lealdade destas classes para obter o apoio popular à sua política” (FALEIROS, 2007, p. 53).

Assim,

O estado, ao expressar a organização da sociedade, as suas práticas sociais, não só capta e expõe, ao longo do tempo, as transformações operadas na base do trabalho, como processa a **viabilização das**

**relações econômicas**, comandando a indispensável **harmonização entre os interesses conflitantes e/ou diversos da mesma classe, ou de classes distintas** (NAGEL, 2001, p. 100, grifos da autora).

O Estado por meio das políticas sociais possibilita o movimento hegemônico ideológico neoliberal que se concretiza na base de sustentação do capital, ou seja, nas relações sociais de produção. Assim sendo, ao buscar compreender as políticas sociais faz-se necessário compreender sua vinculação com as políticas econômicas.

Se analisarmos a sociedade capitalista, considerando como seu fim principal a busca pelo lucro, e a manutenção da propriedade privada, torna-se evidente que quaisquer que sejam suas ações, estas deverão concomitantemente almejar o mesmo fim. Neste contexto,

Quando falam em “políticas” (política social, política econômica, política fiscal, política tributária, política de saúde, política habitacional, política de assistência, política previdenciária, política educacional, etc.), estão falando de estratégias governamentais. As estratégias governamentais pretendem intervir nas relações de produção (no caso da política social). A distinção entre política social e política econômica só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico (VIEIRA, 2001, p.18).

Portanto, para compreender os interesses do Estado em relação às políticas sociais, é necessário compreender o desenvolvimento das forças produtivas e como estas implicam na realidade dos sujeitos. Ao implementar políticas focalizadas, com “[...] a preocupação com a redução das desigualdades sociais e da pobreza “[...] cria as condições favoráveis para a sustentação do mito de que o crescimento econômico geraria emprego [...]” e reduziria a pobreza (FIGUEIREDO, 2006, p. 106-107). Ao analisarmos o sistema capitalista vigente e seu percurso histórico, conclui-se que: “A existência da exploração e da acumulação é a condição fundamental da existência do sistema capitalista e do Estado” (FALEIROS, 2007, p. 54), no entanto, as políticas sociais possibilitam “[...] uma gestão, ainda que conflitiva, da força de trabalho para que ela se reproduza nas melhores condições para o capital” (FALEIROS, 2007, p. 54), ou seja, a política social é um mecanismo do sistema que possibilita sua perpetuação, pois

A estratégia do Estado não depende somente do desenvolvimento das forças produtivas, do mercado, da relação de força dentro do grupo do

poder, dos interesses imediatos dos “profissionais”, mas depende também do clima social e da relação das forças políticas (FALEIROS, 2007, p. 55, grifo do autor).

Ao buscar compreender as políticas sociais, torna-se evidente que em detrimento das necessidades variáveis da sociedade como um todo, não há um modelo ideal, ou leis imutáveis para esquematizá-las (FALEIROS 2007), ao contrário, pois: “Se há um campo onde se torna necessário considerar o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura, é o da política social” (FALEIROS 2007, p. 59), ou seja, ao mesmo tempo que organizam a conjuntura econômico social, servindo aos interesses deste, atende a classe trabalhadora quanto aos seus anseios por condições mínimas de saúde e educação, as quais sempre estiveram presentes nas reivindicações desta classe. De acordo com Faleiros:

As políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologistas de esquerda soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação e de pura escamoteação da realidade da exploração da classe operária (2007, p. 60).

No que tange ao contexto político, como já anunciamos, identifica-se que há relações entre política social e política econômica. As políticas econômicas são gestadas com a intencionalidade de intervir no setor produtivo, ou seja, nas relações de produção. Já a política social direciona intervenções no campo social: educação, saúde, assistência social, entre outras. Cabe afirmar que “[...] as questões relacionadas com financiamento têm diretamente vinculação com a política social, embora estejam no campo da política econômica. Elas se colocam em uma totalidade e a destinação visa apenas esclarecimentos” (VIEIRA, 2001 p.18).

Em meio a este processo de relações de produção, quanto maior é o nível de desenvolvimento das forças produtivas, maior é o desenvolvimento da ciência e da técnica exigida pelo mercado de trabalho dos seus trabalhadores. Para tanto, é necessário que um setor se responsabilize em fornecer a capacitação desta força de trabalho. Neste sentido, compreendemos a educação, em particular a educação pública, como integrante fundamental do sistema capitalista, a qual possibilita por meio das políticas educacionais, regulamentar o setor educacional em todos os seus

níveis de ensino.

O mercado enquanto norteador de ações de controle ou repressão, decreta para os trabalhadores das classes pobres, um salário fixado mínimo, sob o discurso de “liberdade”, uma vez que este trabalhador “[...] seria “livre” para realizar contratos com salários fixados pelos patrões” (FALEIROS, 2009, p. 13). Ou seja, a liberdade do trabalhador alcançar seu bem-estar dependeria individualmente dele, como se todos os trabalhadores obtivessem a garantia de ascender economicamente, independente da concorrência, assim o trabalhador seria livre para oferecer sua força de trabalho bem como “[...] para procurar o máximo de “benefício” no mercado (como assalariado e como consumidor)” (FALEIROS, 2009, p. 14).

Faleiros nos explica que:

Toda teoria liberal do bem-estar está baseada no *mercado* e no *consumo*. É no mercado que os indivíduos, átomos sociais, devem procurar satisfazer suas preferências, seus gostos, segundo a curva da indiferença [...] Assim, supõe-se que todos os bens que “atendam” às “necessidades básicas” do homem estejam no mercado: alimentação, moradia, roupa, lazer, educação (em parte), saúde (em parte) [...] os subsídios do Estado têm por objetivo manter o lucro das empresas que se dedicam em produzir certos produtos essenciais [...] (2009, p. 20, grifos do autor).

No que tange à educação, saúde e moradia, enfim, aos direitos civis legais anunciados na Constituição Federal de 1988, podemos constatar relevância das políticas sociais e deste modo, um aparente caráter benevolente, pois “O fato de se apresentar como *social* uma medida de política governamental, faz com que pareça boa à população” (FALEIROS, 2007, p. 63 grifos do autor). No entanto, entendemos que este caráter se articula à própria manutenção do capital.

Isso significa dizer que, a “[...] política social compreende: a criação de direitos dentro do consenso social, para a manutenção de um mínimo razoável, para os menos favorecidos e a abertura de oportunidades [...]”, as quais são necessárias para manter o equilíbrio e o controle social.

As políticas sociais, como já afirmamos, atendem, em certa medida, as duas classes sociais considerando que

[...] permitem também uma certa regularidade no mercado do trabalho, pelos mecanismos de colocação e de formação de mão de obra e pelos mecanismos de auxílio ou de seguro aos desempregados. São

estes os instrumentos de controle da força de trabalho e dos salários [...] se caracterizam, assim por uma dupla ação no mercado: estímulo à demanda e subvenção às empresas [...] (FALEIROS, 2007, p. 48).

No entanto, “[...] o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação de capital” (FALEIROS, 2007 p. 62). A preocupação do Estado no que se refere ao equilíbrio da paz social está intrinsecamente relacionada com o discurso da preocupação a respeito das questões relevantes ao tema do bem-estar social, no entanto, o sistema engendra no trabalhador, necessidades que ideologicamente influenciam nas relações sociais, visto que

No fundo, o bem-estar é identificado com o *consumo*, que traria para o indivíduo a “felicidade”, com a satisfação de seus desejos e preferências individuais. É pela “livre-escolha”, num sistema de mercado, que o indivíduo satisfaz suas preferências, levando-se em consideração que se está num sistema de concorrência, em igualdade de condições. (FALEIROS, 2009, p. 14, grifos do autor).

As políticas sociais, portanto, “[...] representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais” (FALEIROS, 2007, p.46), ou seja, as políticas sociais são resultado da luta de classes e contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 2007), e emergem no discurso ideológico como instrumento de igualdade de direitos.

O Estado por meio do discurso político e ideológico procura justificar sua função “[...] no discurso da ‘preocupação’ com os direitos humanos da pessoa, com a valorização da pessoa, com a igualdade de oportunidades, com a melhoria da qualidade de vida [...]” (FALEIROS, 1991, p. 63 - 64, grifo do autor). O Estado então, atuaria como "mediador", oferecendo, a partir das políticas sociais, o mínimo de condições para que os trabalhadores possam sobreviver e continuar produzindo. Sendo assim, os trabalhadores permanecem com alguns direitos garantidos, e certa sensação de zelo por parte do Estado.

Considerando o papel do Estado, e como sua ideologia se efetiva no âmbito das relações sociais, e considerando o sistema capitalista, e o Estado enquanto financiador e regulador das políticas, os mecanismos utilizados por este são articulados de tal forma que se tornam meio essencial para equalizar o embate da luta



de classes, onde, num momento concede a classe trabalhadora, por meio das políticas sociais, subsídios para que continuem em condições de trabalhar, e em outro possui a função de difundir o caráter ideológico da classe dominante. “O discurso da igualdade de oportunidades, da eliminação de discriminações, da proteção dos fracos, da criação de novos direitos sociais é a expressão manifesta da ideologia liberal” (FALEIROS, 1980, p.48), tal discurso se manifesta na tentativa de mascarar as desigualdades e contribuir para o desenvolvimento do capital, apaziguando as contradições inerentes ao processo de exploração da força de trabalho, fato este que se configura como condição fundamental para a manutenção do capital. Desta forma, as políticas sociais administram a força de trabalho e permitem sua reprodução (FALEIROS, 1980).

As políticas sociais enquanto estratégias governamentais garantem aos trabalhadores o mínimo exigido para suprir sua própria subsistência, mediante: política educacional, política de saúde, política assistencialista, enfim, mediante essas políticas o Estado conserva o poder político como discurso de um “pacto social aceito” mesmo que este ainda não esteja negociado com as classes dominadas. Tal discurso se funde com o discurso da igualdade de oportunidades, e em um suposto livre acesso a aquisição dos bens de consumo ou disponíveis. As políticas sociais mascaram os problemas sociais que emergem no sistema capitalista, estes são transformados em questões sociais e são administrados politicamente e profissionalmente nesta sociedade de Estado de Direito Democrático.

Desta forma, a visão liberal na tentativa de expor à sociedade essa naturalização das desigualdades sociais, dissemina a ideia de que os trabalhadores possuem sempre o mínimo para sobreviver e trabalhar, portanto teriam assegurado o seu bem-estar. Considerando a fonte do espírito capitalista, almejando em qualquer circunstância, a garantia de lucro e a manutenção da propriedade privada, compreendemos a perspectiva sob a qual o termo bem-estar é tomado nesta sociedade. Para a classe trabalhadora, o bem-estar estaria na melhoria do seu poder econômico, que na sociedade capitalista está relacionado ao poder de compra. Considerando os pilares que sustentam o discurso neoliberal, esta ascensão econômica está diretamente ligada ao esforço individual do sujeito.

Nesta sociedade, o bem-estar social jamais conseguirá competir com o lucro, com o acúmulo de riquezas, pois este é que define quem terá poder, quem será a classe que domina. Diante disto, é ainda mais necessário manter e lutar por uma

melhoria de qualidade no que se referem às políticas sociais e aos direitos públicos. No âmbito das políticas sociais, nosso objeto de análise centra-se nas políticas educacionais, em particular as políticas para Educação Infantil, as quais foram objeto das políticas neoliberais e de orientações dos organismos internacionais.

Na seção que segue, trataremos sumariamente da ajuda histórica do Banco Mundial para o Brasil, de modo particular para a educação, e trataremos das orientações deste Organismo Internacional para a educação infantil.

### **1.3 A influência internacional nas políticas para a educação brasileira: o Banco Mundial e a educação da primeira infância**

A interferência das políticas advindas de organismos internacionais com vistas à um direcionamento para a regulamentação das políticas brasileiras, e dentre elas as políticas educacionais, vem de longa data. Estas orientações se fundamentam em acordos, convênios, financiamentos e doações, que refletem o campo econômico, político e cultural, mediante Acordos Bilaterais<sup>12</sup> e Multilaterais<sup>13</sup>. Essa atuação planejada dos países desenvolvidos, se manifestou mediante crises cíclicas do capitalismo, onde oscilações econômicas profundas acabaram por atingir os “[...] países “de ponta” no intervalo entre guerras, impôs-se o ordenamento e a regulação econômica, financeira e monetária do mundo capitalista como um todo” (NOGUEIRA, 1999, p. 26, grifo da autora).

Compreende-se que o período entre guerras reforçou a consolidação de mudanças globais, onde a busca por uma nação líder capitalista instaurou competitividade entre as nações. A partir da Segunda Guerra Mundial, foram formuladas por autoridades norte-americanas e inglesas, propostas econômico-financeiras visando a perpetuação da lógica de acumulação capitalista, assim os “[...] Estados Nacionais deveriam propor e direcionar políticas públicas para a construção

<sup>12</sup> Trata-se de uma aliança estabelecida por duas ou mais partes, portanto, um compromisso assumido por ambas as partes afim de supostamente propiciar mutuamente benefícios financeiros, fiscais, políticos entre outros. Estes acordos apresentam como base obrigações recíprocas para ambos os signatários, os quais são também estabelecidas punições por descumprimento. Disponível em: <<https://conceito.de/acordo-bilateral>> Acesso em 23 out 2019.

<sup>13</sup> Bem como os Acordos Bilaterais, os Multilaterais envolvem três ou mais signatários com o mesmo fim.

de um novo *ethos*<sup>14</sup> econômico que compreendesse o desenvolvimento, a industrialização e o progresso social” (NOGUEIRA, 1999, p. 26). Mediante esta perspectiva, em 1941, os Estados Unidos da América, a Inglaterra e países aliados, firmaram o primeiro Acordo entre as “Nações Unidas e Associadas” na Conferência do Atlântico<sup>15</sup>. Este documento teve por objetivo nos períodos entre e pós-guerra, priorizar os norte-americanos em relação à Inglaterra, no quarto ponto do Acordo, afirmando que “[...] todos os países, grandes ou pequenos, vitoriosos ou vencidos, deveriam ter acesso em igualdade de condições aos mercados e às matérias-primas do mundo que necessitassem para sua prosperidade econômica” (GEORGE; SABELLI, 1994, p. 31). Esta afirmação respalda e faz referência ao processo de globalização. A “Carta do Atlântico” citada acima, tomou materialidade apenas em 1942, quando John Maynard Keynes e Dexter White, respectivamente representantes do governo inglês e norte-americano, assumiram tal tarefa. Estes por sua vez, organizaram as bases teórico-políticas e tal ação resultou na “Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas”, também conhecida como “Conferência de Bretton Woods”. Em decorrência deste acontecimento, novas relações compuseram as formas de comando político entre as nações capitalistas, sendo elas:

<sup>14</sup> Ethos é uma palavra com origem grega, que significa "**caráter moral**". É usada para descrever o conjunto de **hábitos ou crenças** que definem uma comunidade ou nação. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ethos/>>. Acesso em 23 out 2019.

<sup>15</sup> “A Carta do Atlântico estabeleceu metas para o mundo do pós-guerra e inspirou muitos dos acordos internacionais que moldaram o mundo a partir de então, mais notavelmente as Nações Unidas. A Carta do Atlântico foi uma declaração de política fundamental emitida em 14 de agosto de 1941, que definiu as metas aliadas para o mundo pós-guerra, incluindo a autodeterminação das nações e a cooperação econômica e social entre as nações [...] O primeiro-ministro britânico, Winston Churchill, e o presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt, redigiram a Carta do Atlântico na Conferência Atlântica em Placentia Bay, Newfoundland, em 1941. A Carta do Atlântico foi uma declaração política fundamental emitida em 14 de agosto de 1941, que definiu as metas aliadas para o mundo pós-guerra. Os líderes do Reino Unido e dos Estados Unidos esboçaram o trabalho e todos os Aliados da Segunda Guerra Mundial confirmaram isso mais tarde. A Carta declarou os objetivos ideais da guerra com oito pontos principais: 1) Nenhum ganho territorial deveria ser buscado pelos Estados Unidos ou pelo Reino Unido; 2) Os ajustes territoriais devem estar de acordo com os desejos dos povos interessados; 3) Todas as pessoas tinham direito à autodeterminação; 4) As barreiras comerciais deveriam ser reduzidas; 5) Deveria haver cooperação econômica global e avanço do bem-estar social; 6) Os participantes trabalhariam por um mundo livre de desejos e medo; 7) Os participantes trabalhariam pela liberdade dos mares; 8) Deveria haver desarmamento das nações agressoras e um desarmamento comum no pós-guerra. Adeptos da Carta do Atlântico assinaram a *Declaração das Nações Unidas* em 1 de janeiro de 1942; tornou-se a base para as modernas Nações Unidas. Disponível em: < <https://aulazen.com/historia/a-carta-do-atlantico/>>. Acesso em 18 jun 2020.

[...] o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (1944), O Fundo Monetário Internacional – FMI (1944), e posteriormente o Acordo Geral de Tarifas e Comércio – GATT (1947), a Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, a Organização Europeia de Cooperação Econômica – OECE (1948) e posteriormente foi substituída pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em nível regional, a Organização dos Estados Americanos – OEA (1948) e a Agência Especializada da ONU, para questões econômico-sociais, a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL (1948) (NOGUEIRA, 1999, p. 27 - 28).

A Conferência, ocorrida em julho de 1944 no Estado de New Hampshire, EUA, contou com a presença de quarenta e quatro países. Este acontecimento teve

[...] por finalidade estruturar a ordem econômica internacional a vigorar no pós-guerra, de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises mundiais. Naquele momento, John Maynard Keynes assessor do ministro da Fazenda britânico, assumiu o compromisso de definir e instituir um banco, voltado não apenas para a reconstrução, mas também para o desenvolvimento dos países do Sul (MARQUEZ, 2006, p. 38).

A Conferência de *Bretton Woods* promoveu a gênese do que viria a ser o Banco Mundial. O Banco é composto por cinco organismos: BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, AID – Associação Internacional de Desenvolvimento, IFC – Cooperação Financeira Internacional, MIGA – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e ICSID – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos. Estes cinco organismos executam diferentes e complementares funções com o propósito de aliviar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento. De acordo com Marquez (2006, p. 36) o termo “Banco Mundial” surgiu como apelido em um artigo publicado no periódico “The Economist” em 22 de julho de 1944. Contudo, o termo começou a ser utilizado em documentos oficiais em 1975. Desde sua constituição em 1944 até 1980, o Banco Mundial passou por quatro fases, sendo elas

Na *primeira fase*, que ocorreu desde sua criação até 1950, sua atuação concentrou-se na *reconstrução das economias* europeias. Na *segunda fase*, na década de 1960, suas ações foram voltadas para a promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento intensificando empréstimos para o financiamento de projetos de investimento em *infra-estrutura econômica* (setores de energia, comunicações e transportes). A *terceira fase*, nos anos setenta, caracterizou-se pela diversificação setorial de empréstimos,

destacando os projetos de investimento na *área social*. Na *quarta fase* nos anos oitenta, ocorreu o redirecionamento da política de empréstimos do Banco, favorecendo os financiamentos de desembolso rápido, via *políticas setoriais internas* e de *ajuste estrutural*, atendendo as necessidades do balanço de pagamentos dos países em desenvolvimento (MARQUEZ, 2006, p. 68, grifo da autora).

A partir de 1949 o Banco Mundial viabilizou projetos voltados para a infraestrutura. A concessão dos empréstimos destinados para tal finalidade seria disponibilizada conforme “[...] metodologia específica, modificando as burocracias dos países tomadores [...]” (LEHER, 1998, p. 108), instituindo assim um novo formato de condicionalidades econômicas (BUENO, 2012). Visando estimular o desenvolvimento dos países periféricos, até meados da década de 1960, o Banco Mundial com estratégias políticas focalizadas para a infraestrutura, ditou condicionalidades, oferecendo suporte técnico e financeiro. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista: “Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas “condicionalidades” (2000, p. 73). Neste cenário as questões referentes à educação eram secundárias, tendo como foco investimentos em infraestrutura.

Com as gestões de George D. Woods (1963-1968) e principalmente de Robert S. McNamara (1968-1981), o Banco Mundial ampliou seus “[...] investimentos em projetos para o setor social, destacando-se o setor educacional, a saúde e o desenvolvimento agrícola” (BUENO, 2012, p. 28), indicando assim, que estes setores mereciam primazia. Nesta direção,

A ênfase conferida ao setor social estava relacionada com a diretriz educação e saúde, as quais possibilitariam as condições prévias para a produtividade das **populações pobres**, em trabalho informal ou por conta própria, em zonas rurais e em periferias de centros urbanos (MARQUEZ, 2006, p. 68, grifos nosso).

Houve um redirecionamento no que tange as orientações políticas do Banco Mundial. As experiências anteriores de McNamara foram relevantes para justificar essa mudança, pois na função de Secretário da Defesa nos EUA (1961-1968) considerou que os movimentos de libertação afetariam o capitalismo e indicou que a pobreza poderia gerar movimentos sociais que afetariam a organização social (LEHER 1998). A preocupação com as questões acerca da pobreza, se fundamentaram em virtude de compreender que “A indiferença com os pobres [...]”

poderia produzir resultados [...] trágicos [...] em outras palavras que o pobre era propenso ao comunismo” (LEHER, 1998, p. 118). Assim, o Banco Mundial apresenta a “pobreza” como fator de risco no que se refere ao sistema capitalista. “O diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo, levou o Banco a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, um “ajuste com caridade” [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 73). Nesta direção, o termo *focalização* demonstra, para o Banco Mundial, o sentido de direcionar as políticas sociais com vistas ao atendimento das “necessidades básicas”, da população em situação de vulnerabilidade.

Em virtude da preocupação em aliviar a pobreza, o Banco Mundial passou então a focalizar suas ações em políticas sociais destinadas às necessidades básicas da população pobre, desta forma, a educação e a saúde tornaram-se instrumentos essenciais para tal. “É desse modo que o atendimento à educação e à saúde, básicas constituiu-se, com clareza indiscutível, em estratégias político-ideológicas para conter o crescimento populacional e, conseqüentemente, administrar a pobreza” (FIGUEIREDO, 2006, p. 74). Desta forma, o Banco Mundial passa a integrar elementos de cunho social às suas condicionalidades, evidenciando-se, assim,

[...] o conceito de investimento nas necessidades básicas, enquanto uma faceta ideológica, como possibilidade de combater a pobreza e amenizar as contradições resultantes do pró padrão de desenvolvimento econômico, vislumbrou-se, portanto, a possibilidade de combater a pobreza sem fazer alteração no processo de acumulação vigente, tratando a consequência sem eliminar a causa (CONTERNO, 2008, p. 207).

Conseqüentemente o Banco Mundial ditou novas condicionalidades diante das mudanças com direção à questão da pobreza, ou seja: “Os projetos<sup>16</sup> de empréstimos

<sup>16</sup> É importante compreender que “programa” e “projeto” apresentam semelhanças e diferenças. Compreendemos que “Um Programa é definido como um grupo de projetos relacionados e gerenciados de modo coordenado para a obtenção de benefícios estratégicos e controle que não estariam disponíveis se eles fossem gerenciados individualmente [...] Um Programa está voltado para a entrega de um benefício, pois trata-se da definição e formalização dos benefícios esperados de um programa, inclui benefícios tangíveis e intangíveis”. Já [...] um projeto pode ou não fazer parte de um programa, mas um programa sempre terá projetos. Um programa está relacionado ao nível tático ao negócio da organização”. Disponível em: <<https://sitecampus.com.br/diferenca-e-relacao-entre-projetos-e-programas/>>. Acesso em 30/10/2019. Ao se tratar de políticas, estas representam a legalização do direito, já o programa é gerido para um determinado fim, possuindo objetivos e metas definidas, tendo um prazo determinado de duração, portanto não é uma política.

transformaram-se em multi-projetos que culminaram em programas integrados, dotados de componentes e interações complexas, organizados em áreas setoriais, sendo a educação uma delas” (BUENO, 2012, p. 30), redefinindo assim, as formas de financiamento aos países periféricos, sem excluir os antigos projetos, apenas readequando-se. Portanto, “[...] o novo modelo organizacional do Banco, além das exigências econômicas, impôs *condicionalidades* para seus empréstimos, incluindo a sua participação na definição da política de longo prazo para setores financiados, influenciando as agendas setoriais dos países [...]” (MARQUEZ, 2006, p. 54, grifo da autora).

É exatamente neste contexto que o Banco Mundial “[...] passa a atuar, de fato na Educação” (LEHER, 1998, p. 122). De acordo com Marquez “[...] na essência deste processo estava a Reforma do Estado, na qual se insere a reforma educacional” (MARQUEZ, 2006, p. 54).

Nesta direção, compreende-se que as determinações políticas que embasaram a Reforma do Estado, comungavam com as orientações do Banco Mundial. O Banco não se atentaria em tamanhas mudanças, sem garantir de alguma forma que todo esse esforço fosse qualitativamente e quantitativamente analisado. Nesse contexto foi construído o Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional, conhecido como *Relatório Pearson*<sup>17</sup>. Este por sua vez, foi instituído com a finalidade de avaliar os resultados no decorrer de vinte anos de assistência focando no desenvolvimento (BUENO, 2012).

Lester Bowles Pearson analisou uma série de recomendações, as quais resultaram de “[...] uma ampla e apurada avaliação das consequências da ajuda para o desenvolvimento econômico” (NOGUEIRA, 1999, p. 103), e nesta direção explicita-se a competência de rever as noções de desenvolvimento e suas relações com o crescimento econômico. Um termo relevante que se tornou central no Relatório foi a questão da “satisfação das necessidades básicas”, descartando então, segundo Nogueira (1999), as associações com questões referentes ao crescimento econômico como fator de desenvolvimento.

<sup>17</sup> Este Relatório teve por objetivo: “[...] avaliar os resultados dos vinte anos de ajuda para o desenvolvimento [...] Fazendo da assistência técnica um veículo necessário, coadjuvante e integrado aos projetos e programas não apenas setoriais, a assistência técnica “deveria fazer parte de todos os programas de ajuda ao desenvolvimento”. Portanto, se concretiza uma estreita vinculação entre a assistência técnica, como sendo a base ou o pré-requisito, para o desenvolvimento econômico.” (NOGUEIRA, 1999, p. 95).

A questão do desenvolvimento, nesse momento e conseqüentemente o crescimento econômico, associava-se ao financiamento de infraestrutura e financiamento das “necessidades humanas básicas”, como: saneamento, saúde, alfabetização e educação de base.

Constatou-se que, nos vinte anos de “ajuda para o desenvolvimento”, o bem-estar social da população não teria correspondido ao índice de crescimento, medido pelo Produto Interno Bruto dos países razoavelmente industrializados, como foi o caso do Brasil. Supunha-se que o desenvolvimento social ocorreria como derivação mecânica do crescimento econômico. Como essa lógica não se efetivou, atribuiu-se ao crescimento demográfico descontrolado o aumento da pobreza e, conseqüentemente, a não ampliação dos benefícios sociais do progresso, frutos dos índices de crescimento econômico (NOGUEIRA, 1999, p. 106, grifos da autora).

Das questões concernentes ao desenvolvimento econômico, emergiu a concepção de que o crescimento econômico com base em políticas sociais focalizadas, maximizaria a capacidade de investir na produtividade dos sujeitos de forma a proporcionar o crescimento de infraestrutura.

Com a chamada crise da “ajuda” internacional bilateral para o desenvolvimento, no final dos anos 60, indicada pelo próprio Relatório Pearson, redireciona-se a noção de desenvolvimento para a valorização da “satisfação das necessidades básicas”, subordinando-as ao crescimento econômico, sem rever a concepção originária do crescimento econômico como fator de desenvolvimento. Por essa razão, não se concretizou, na prática das concessões do financiamento do BIRD, a secundarização do financiamento em infraestrutura. Desta forma, a infra-estrutura permanecia como eixo central do crescimento econômico, agora “dinamizado” pela produtividade que emanava das “necessidades básicas” (NOGUEIRA, 1999, p. 109, grifos da autora).

É nesse contexto que os financiamentos direcionados ao setor social, particularmente à educação escolar básica se intensificaram, e neste sentido as “[...] boas relações econômicas, mas nem sempre pedagógicas, entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a United States Agency for International Development<sup>18</sup> - USAID, haviam resultado em muitos projetos para a educação escolar” (NOGUEIRA, 1999, p. 112).

<sup>18</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Tradução livre da autora).



Em suma, os discursos com respaldos humanitários do Banco Mundial, com foco nos empréstimos para países periféricos, buscaram de certa forma transparecer que a “ajuda” para o desenvolvimento e crescimento econômico seria o cerne dos objetivos. No entanto, tinha-se em vista a preocupação com a “[...] estabilidade econômica, a redução de gastos públicos e apoio ao setor privado” (BUENO, 2012, p. 32), podendo-se afirmar que tais intenções se evidenciavam para o Banco Mundial com imponente “[...] feição mais marcadamente ideológica, centrada nas conexões pobreza-segurança-domínio/direção” (LEHER, 1998, p. 203).

O primeiro empréstimo visando financiar a educação escolar brasileira fora chamado de co-empréstimo por ser financiado pelo Banco Mundial em conjunto com outros Organismos Internacionais, como a Organização para a Alimentação e Agricultura – FAO, a UNESCO, e a Fundação Ford. Este financiamento permeou sete escolas agrícolas e a construção de uma nova. No que diz respeito a formação educacional para a área industrial, reformou duas escolas e construiu seis centros de ensino industrial, culminando assim, com a publicação do “Primeiro Documento de Trabalho do Setor de Educação” de 1971, que ficou conhecido como “Estudos Setoriais do Banco Mundial” (NOGUEIRA, 1999).

Este financiamento se inseria no quadro da postura política explicitada por Robert McNamara, em pronunciamentos oficiais, reiterando o firme propósito de o Banco ampliar os empréstimos para a agricultura e para a educação escolar com uma já declarada posição de que a educação geraria uma melhor produtividade (NOGUEIRA, 1999, p. 113).

A análise acerca das mudanças estruturais nas questões do Banco, focando em empréstimos destinados à área escolar, compôs a noção de que “[...] quanto mais educação, maior a produtividade do indivíduo e conseqüentemente o que ele produziria” (NOGUEIRA, 1999, p. 114), de tal forma que:

Essa compreensão, dos trabalhadores como proprietários de sua competência e habilidades que teriam sido adquiridas através do investimento realizado em recursos humanos, pelo investimento do Estado e do setor privado, **transformou a satisfação das necessidades básicas e a educação primária** na chave que permitiria às camadas pobres abrir as portas da riqueza advinda do crescimento econômico (NOGUEIRA, 1999, p. 114, grifo nosso).

É neste contexto que a noção citada acima, se fundamenta na Teoria do Capital Humano que McNamara expôs no segundo documento de Política Setorial para a Educação do Banco Mundial em 1975, referindo-se ao objetivo do primeiro documento publicado em 1971. Em outras palavras, para o Banco Mundial, o foco nas políticas sociais e os sujeitos ideologicamente direcionados “[...] podem contribuir com as demandas do mercado de trabalho nos quesitos da produtividade e do consumo” (BUENO, 2012, p. 32). Nesta direção, o Banco Mundial redirecionou suas funções e uma parte da concessão de empréstimos para os setores da educação e da saúde, considerando que de forma estratégica tal fato atenuaria a precária condição vivenciada pela população pobre (CONTERNO, 2008).

Compreendemos que o processo de reformas iniciado em 1990, obedeceu aos ditames internacionais de equalizar o desenvolvimento das nações, e foi regulamentado no Brasil por meio da Reforma Gerencial do Estado no ano de 1995 por meio do documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, o qual explicita que a intencionalidade está em “mudar” o Brasil por meio de reforma administrativa gerencial que visava reconstruir a máquina pública com o fim de “[...] assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 6). Diante dos trinta anos do início deste processo de reformas, as quais ainda estão em constante movimento, é possível afirmar que os ajustes setoriais implementados por meio destas reformas estão sob constante análise dos Organismos Internacionais, em particular do Banco Mundial, culminando em “re-ajustes” que visam corrigir as lacunas desveladas ao longo dos anos.

Pensando a educação enquanto uma política social, em particular a educação infantil, as reflexões acerca das políticas e dos resultados dos impactos causados pelo direcionamento são de extrema relevância, pois é estrategicamente pensada para garantir a manutenção do sistema capitalista. No que tange ao processo de reforma, se mostrou uma estratégia que se

[...] articula, portanto, à retomada do liberalismo denominado atualmente como neoliberalismo, sendo as funções do Estado redefinidas, no sentido de propor e programar políticas focalizadas em questões emergenciais dos grupos miseráveis, atendendo as suas “necessidades básicas” e produzindo a estabilidade necessária para que o capital, por meio do livre mercado [...] (CONTERNO, 2008, p. 233).

As orientações políticas do Banco Mundial, evidenciam-se na direção de promover uma dada proteção social. No entanto esta proteção social não seria para “satisfazer” as necessidades geradas pela pobreza, mas sim evitar um descontrole social que pudesse pôr em risco a hegemonia capitalista (CONTERNO, 2008). No que tange a educação, [...] o enfoque das necessidades básicas introduz o conceito de “capital humano”, definindo-o como uma acumulação de conhecimentos e de aptidões das pessoas [...]” (FIGUEIREDO, 2005, p. 60).

As investigações acerca das políticas educacionais, e em particular para as políticas educacionais para a primeira infância<sup>19</sup> se efetivaram mediante análise de documentos: “*Relatório nº. 22841-BR. Brasil – Desenvolvimento na Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas. Departamento de Desenvolvimento Humano - Brasil – Unidade de Gerenciamento do País – Região da América Latina e Caribe (2001)*”; “*Relatório nº 22116-BR - O Relatório de Progresso da Estratégia de Assistência ao País para a República Federativa do Brasil (2001)*”; “*Relatório nº 20160 (2001)*”; “*Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos - Sumário Executivo*” (2010); “*Relatório nº 63731- BR - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015*” (2011); “*106569 - Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade – Brasil – Diagnóstico Sistemático de País (2016)*” e “*Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – volume I (2017)*”, onde podemos constatar aspectos como: o direito a educação, a qualidade da educação, as condições da educação, a formação dos educadores, a gestão e avaliação desta educação, entre outros, também voltados para a manutenção da sociedade do capital.

<sup>19</sup>Nos referimos ao conceito de Primeira Infância, neste trabalho, considerando que a: “Educação Infantil” representa a etapa responsável pela educação das crianças entre 0 e 6 anos de idade [...] A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e o Fórum de Dakar (2000), eventos que delinearam a construção da legislação nacional, expressam que as interferências na infância devem ocorrer desde o nascimento. Essa condição é reiterada na Constituição Federal (1988), no Plano Decenal de Educação (1993) e no Plano Nacional de Educação (2001/2010). Para o Banco Mundial as ações para esta faixa etária são tomadas como Desenvolvimento na primeira infância – DPI e deve abranger a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, fazendo referência a educação pré-escolar como uma componente importante do DPI e geralmente abrange crianças de 4 a 6 anos. Quanto a faixa etária de 0-3 anos define como DPI, indicando a necessidade de parcerias com a sociedade civil para seu atendimento (BUENO, 2009, p. 22).

O “*Relatório do Banco Mundial 22841-BR Brasil Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas*” (2001), afirma

[...] a importância de se investir nos primeiros anos da formação de uma criança. Desde 1985, foram integradas ao sistema de ensino básico creches e pré-escolas para crianças com até 6 anos de idade, juntamente com escolas de ensino fundamental e secundário. A Constituição Federal de 1988 declarou que a educação infantil é um “direito” e sua provisão é “dever do Estado e da família” (BANCO MUNDIAL, 2001 p. VII).

Segundo o relatório, a relevância do investimento da educação infantil se fundamenta em virtude de vários fatores, como por exemplo, a repetência e seus efeitos morais sobre as crianças, contribuindo assim, para altas taxas de evasão e concomitantemente reduzindo a eficiência do sistema educacional. Nesta direção, “Baixos resultados educacionais, por sua vez, afetam de forma negativa outros indicadores sociais” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. VII). Outro fator de extrema relevância são os índices de mortalidade infantil ou desnutrição que atingem as crianças brasileiras em comparação com outros países com a mesma renda per capita. Neste sentido, “O foco deste [...] está sobre o impacto do desenvolvimento da primeira infância (DPI), particularmente da pré-escola, em reorganizar estas distorções” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. VII). Nesta afirmação podemos compreender a relevância e a responsabilidade que o Estado está destinando para garantir o investimento na educação infantil.

O termo “desenvolvimento da primeira infância” inclui serviços destinados ao crescimento físico e intelectual de crianças em seus primeiros anos de vida (de 0 a 6 anos). Estes serviços incluem creches, pré-escolas, visitas domiciliares por profissionais treinados, serviços de saúde e nutrição e educação dos pais (BANCO MUNDIAL, 2001, p. VIII).

De acordo com este documento, a busca pelo ensino e desenvolvimento na primeira infância tem se tornado desde a Revolução Industrial, cada vez mais necessário, tendo em vista que a estrutura familiar vem se alterando no decorrer dos anos. Cada vez mais, as mães ou responsáveis estão imersas no mercado de trabalho. E é justamente neste novo panorama que a educação infantil se mostraria fundamental. Nesta direção,

Intervenções importantes no início da vida são vistas como pequenos investimentos que geram altos retornos no bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. As pesquisas também demonstram que as intervenções precoces são especialmente benéficas para crianças carentes. (BANCO MUNDIAL, 2001, p. VIII).

Portanto, segundo o Banco Mundial, a educação infantil com vistas à primeira infância possui a responsabilidade de desenvolver as crianças e garantir retornos físico, mental e econômico no decorrer de sua vida. Assim, “A educação das crianças, segundo o Banco Mundial, poderia atuar de forma positiva na sociedade, não só para a garantia de sua sobrevivência, inserindo-os no mercado de trabalho, mas como redentora das mazelas sociais e do alívio da pobreza” (BUENO; FIGUEIREDO, 2012, p. 10). De acordo com o Banco, pesquisas que analisam experiências internacionais demonstram que intervenções no “Desenvolvimento da Primeira Infância<sup>20</sup>” são benéficas nos seguintes quesitos:

- \*Melhor nutrição e saúde*
- \*Índices de inteligência mais altos*
- \*Maiores índices de matrícula*
- \*Menos repetência*
- \*Menores índices de evasão*
- \*Maior participação de mulheres na força de trabalho*

(BANCO MUNDIAL, 2001, p. VII, grifo no documento).

Num panorama contemporâneo, onde as realidades das famílias são substancialmente divergentes do século passado, precisamos considerar as questões citadas acima referentes as contribuições sociais esperadas da educação infantil. A concepção de infância se desvelou cientificamente e remete a um novo leque de pesquisas e concepções. Torna-se evidente que a inserção das crianças pequenas no âmbito educacional prematuramente, reflete numa nova concepção de infância para o futuro. É necessário pensar sobre as ações que o Estado direciona à essas políticas para a educação infantil. Ainda nesta direção, é preciso pensar sobre quais são as intencionalidades subjacentes à essas políticas, pois, tamanha relevância se efetiva na compreensão das adequações do Banco Mundial em articular tais políticas.

<sup>20</sup> Termo utilizado pelo Banco Mundial para referenciar ações para a infância.

Em particular sobre a Educação Infantil, o Banco Mundial compreende que:

[...] primeiro, os benefícios da educação pré-escolar são estimados em termos do desempenho futuro da criança na escola e no mercado de trabalho (capacidade de geração de renda) e em termos de situação nutricional [...]. Segundo é estimado o custo de se educar uma criança na pré-escola. Terceiro, é calculada a taxa interna de retorno e a disposição em pagar pela educação pré-escolar, comparando-se os custos e benefícios de fornecimento dos serviços (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 12).

No “Relatório 22116-BR - O Relatório de progresso da Estratégia de Assistência ao País para a República Federativa do Brasil (2001)” é possível identificar uma mudança no discurso deste organismo no que se refere a um dos seus principais focos de atuação: a pobreza. Em documentos anteriores, a menção era de que os ajustes estruturais visavam combater a pobreza, no entanto no presente documento o Banco assume a perspectiva de “redução sustentável da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2001, p.1). Assumindo a postura de que não há possibilidade de combatê-la, mas de deixá-la em níveis aceitáveis. Segundo este Relatório, os níveis de pobreza diminuíram considerando os ajustes estruturais e fiscais implementados anteriormente, porém os ajustes necessitam ter continuidade para assim impulsionar o desenvolvimento nacional.

De acordo com o Relatório nº 22116 - BR,

As perspectivas de redução da pobreza estão melhorando devido a um aumento da atenção pública e política para os problemas dos pobres, acarretando maior ênfase sobre a necessidade de reformas políticas e a qualidade dos gastos sociais, incluindo um aumento da despesa com os programas essenciais para redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2001, p.1).

Desta forma as reformas, em particular as reformas no setor da educação e saúde justificam-se na direção de organização sistêmica da economia no país. O Relatório nº 22116 - BR, prevê a implementação de Estratégias de Assistência ao País - EAP por meio de reformas em todos os setores, visando a liberalização de empréstimos que possibilitem dar continuidade ao cumprimento da Agenda de Reformas pré-estabelecida. O Banco explicita que

Essa estratégia destina-se a ajudar o Governo a implementar suas políticas de redução da pobreza e reformas fiscais e microeconômicas para que o crescimento seja mais abrangente. Com o objetivo primordial de reduzir a pobreza, a EAP tem como meta a redução direcionada da pobreza, a reforma fiscal, a retomada do crescimento, a governabilidade e a gestão ambiental. A implementação da EAP pressupõe: (I) empréstimos de investimento direcionados para abordagens inovadoras de redução da pobreza e destinadas a aumentar a qualidade e o enfoque sobre a pobreza dos gastos, a partir da retomada do espaço fiscal; (II) empréstimos para ajuste programático destinados às reformas fiscal e do setor financeiro para apoiar a continuidade do programa de reformas; (III) um substancial programa de AAC para dar apoio à agenda de reformas de políticas restantes e futuras; e (IV) um programa de empréstimos e de serviços não-creditícios cada vez mais focados no Nordeste<sup>21</sup> (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 13).

O documento de 2002 reafirma alguns pontos em relação ao Relatório 22116 (2001), e afirma categoricamente a orientação de que as reformas deverão continuar, apesar dos dados demonstrarem uma melhora nos índices de desenvolvimento, pois, para o Banco Mundial

[...] os principais desafios para o Brasil não se alteraram – como tampouco mudaram as demandas e oportunidades básicas de assistência pelo Banco. O objetivo geral de redução da pobreza e a forma de assistência prestada pelo Banco, caracterizada pelo foco na pobreza, permanecem totalmente apropriados num ambiente econômico mais volátil. Ambos são não apenas condizentes com o debate político nacional que vem dando cada vez mais destaque ao tema da pobreza, como são por ele reforçados. Além do mais, o Banco é a favor de reformas fiscais e da retomada do crescimento por considerá-las as duas principais estratégias para reduzir a vulnerabilidade da economia (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 12).

Assim o relatório nº 22116- BR, direcionou reformas para o setor educacional, em particular o ensino primário, no entanto as referências são pontuais, relacionados à redução dos índices de analfabetismo, pela ampliação de oferta de vagas, mas não indica como ocorreria, ou com que verba haveria esta ampliação, no entanto delega aos municípios a responsabilidade de implementação das reformas e salienta que

<sup>21</sup> De acordo com o Banco Mundial a justificativa para atuar nesta região brasileira e que “A pobreza está altamente concentrada no Nordeste do Brasil, com 63% dos pobres vivendo nessa região. Além disso, e a despeito de um maior crescimento, a taxa de pobreza no Nordeste diminuiu mais lentamente que em outras regiões depois que a economia foi estabilizada pelo Plano Real em 1994. Na região, a taxa de redução da pobreza é significativamente distinta dos outros estados, dos centros urbanos e do interior semi-árido (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 16).

As reformas da política de ensino primário foram mais profundas. A implementação da educação primária é em grande parte responsabilidade dos municípios. Os aperfeiçoamentos incluem uma ampla expansão a educação básica e a redução das diferenças regionais no acesso e qualidade do ensino. As reformas tratam em particular da baixa qualidade da educação pública nas áreas pobres, relativas às desigualdades nos gastos tradicionais, que foram identificadas como o principal obstáculo para um melhor desempenho educacional dos pobres (BANCO MUNDIAL, 2001, p.17).

Desta forma, direciona orientação à educação da primeira infância querendo explicitar que “O apoio ao desenvolvimento na primeira infância também é de alta prioridade. Contudo, o Banco ainda está buscando o instrumento mais apropriado para ajudar os municípios, que detém a responsabilidade nessa área” (BANCO MUNDIAL, 2001, p.17). Essa afirmação demonstra a importância de ações destinadas à primeira infância para o Banco Mundial.

Já o documento “Resumo Executivo” que explicita ações a serem desenvolvidas entre os anos de 2004 e 2007, traz um objetivo específico para a primeira infância brasileira. No que se refere ao quesito “Mais conhecimento e melhor qualificação profissional”, o documento aponta que no que se refere aos pequenos, o objetivo é possibilitar por meio das reformas “Maior acesso e qualidade dos programas destinados à primeira infância (5,9 milhões de crianças em programas de DPI) com “Novos e variados modelos de desenvolvimento da primeira infância nos Municípios” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 80). Ressalta-se o discurso ideológico da Teoria do Capital Humano que se encontra presente nas justificativas do Banco Mundial para a realização de reformas no setor educacional quando explicita que “A baixa escolaridade está intimamente associada à pobreza e à desigualdade” (BANCO MUNDIAL, 2004, p.76).

O documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos - Sumário Executivo” (2010) aponta que o Brasil apresenta um dos piores desempenhos no setor educacional se comparado a outros países, considerando a pobreza como causa, e apresenta a educação como o caminho para o progresso econômico pessoal. E para tanto, explicita as habilidades necessárias aos sujeitos para serem produtivos. De acordo com o documento:

[...] as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, **e a produção destes** será um



desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3).

Para este Organismo, o sistema educacional tem o desafio de “produzir” trabalhadores com as habilidades necessárias para atuar no mercado de trabalho. O documento ainda atribui a questão da igualdade de aprendizagem como causa e efeito para o não crescimento econômico e indica que ações na primeira infância, principalmente para os pobres deverão ser foco de atenção das secretarias de educação, que deverão estar:

[...] se concentrando em duas estratégias importantes de abordagem ambas compatíveis com a boa-prática global: intervenções preventivas (expansão de serviços de desenvolvimento da primeira infância para famílias de baixa renda) e intervenções corretivas (tutoria particular, programas de aprendizagem acelerada e outros programas voltados para crianças com necessidades especiais) (2010, p. 4).

Como já mencionado anteriormente, a contradição do sistema capitalista se fundamenta num sistema onde o objetivo central é a questão do lucro, no entanto, a preocupação do Banco Mundial com relação a pobreza se torna prioritária nos relatórios e documentos formulados. O documento “Atingindo Uma Educação de Nível Mundial No Brasil: Próximos Passos - Sumário Executivo” (2010), afirma que apesar dos ajustes educacionais realizados, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA<sup>22</sup> de 2009 indicaram que o Brasil, embora tenha apresentado progresso no aumento do desempenho educacional, ainda encontra-se abaixo da média em relação aos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Dado tal fato, este documento aponta algumas orientações na direção de contribuir com a administração federal para definir prioridades no setor educacional. Dentre os pontos discutidos, o documento aponta como orientação centrar esforços na “[...] garantia da oportunidade educacional para

<sup>22</sup> Esta avaliação configura-se em uma avaliação internacional que mensura o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

os estudantes de famílias pobres [...]” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 1) reforçando o discurso de redução da pobreza por meio da educação.

De acordo com o Banco Mundial, o setor educacional possui três funções principais:

- i) O desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável;
- ii) A contribuição para a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos;
- iii) A transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 2).

Nesta direção, o documento aponta ainda que as três esferas do governo devam exercer planejamento estratégico na direção de concentrar as reformas no “[...] fornecimento da educação infantil, ensino fundamental e médio no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 2). Podemos assim afirmar, que para este organismo a escolaridade é o instrumento que possibilitaria o crescimento econômico e social. Como consta neste documento, nos primeiros anos da reforma, em meados de 1993, um montante de 70% da força de trabalho brasileira não tinha formação no nível de ensino médio e que nos anos 2000 este número caiu para 40%, números que demonstram um progresso em relação a formação dos sujeitos, mas que no entanto houve uma redução nos salários, considerando que os maiores salários ficam a cargo dos “[...] trabalhadores com fortes habilidades analíticas” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3).

O Banco Mundial trata disto como “habilidades do Século 21” e afirma que o desafio está colocado para o sistema educacional, pois as próximas gerações, deverão ser formadas “[...] com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação [...]” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3). Tal orientação se justifica, pois, o documento explicita com clareza que os resultados de aprendizagem, principalmente na população pobre ainda se encontram “[...] muito aquém do nível considerado adequado” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3). E diante disto, sugere a necessidade de intervenções preventivas como “[...] (expansão de serviços de desenvolvimento na primeira infância para famílias de baixa renda) e intervenções corretivas (tutoria particular, programas de aprendizagem acelerada e

outros programas voltados para crianças com necessidades especiais) (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 4).

O conteúdo do documento “Atingindo Uma Educação de Nível Mundial No Brasil: Próximos Passos - Sumário Executivo” (2010), centra-se em orientações para o setor educacional em todos os níveis, no entanto considerando nosso recorte temático, nosso foco se restringe a Educação Infantil, que é explicitada neste documento como de suma importância ao indicar que

[...] intervenções de DPI são a estratégia mais potente para reduzir a desigualdade social e equilibrar as condições da concorrência educacional[...] as prioridades para a próxima década serão melhorar a provisão dos serviços para as crianças de renda mais baixa e mais vulneráveis, e melhorar a qualidade (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3).

No relatório do Banco Mundial 63731-BR (2011) intitulado: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil exercícios fiscais 2012 a 2015, os discursos referentes as questões da pobreza permanecem. Este relatório em particular aponta um progresso social no Brasil no que diz respeito às crianças:

O rápido progresso social também foi observado em áreas da educação e da saúde. A subnutrição entre crianças com menos de cinco anos foi reduzida em mais da metade desde a década de 1990. As taxas de sobrevivência nesse grupo etário e a fração de crianças com peso adequado para sua idade atingiram 98%. (BANCO MUNDIAL 2011, p. 7).

No entanto, no mesmo documento no parágrafo 28, o Banco Mundial afirma que: “Melhorias complementares na quantidade e qualidade de capital humano são essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra” (2011, p. 10), ou seja, no que tange ao discurso presente nos documentos do Banco Mundial, os quais englobam análises acerca da educação infantil, evidencia-se o apontamento de que há ou haverá retorno financeiro futuro para as crianças que frequentaram este nível.

Apesar do progresso citado acima, as questões referentes à qualidade do aprendizado não progrediram de acordo com o Banco Mundial, uma vez que “[...] a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres” (BANCO MUNDIAL 2011, p. 10). Neste

panorama educacional torna-se impossível desvincular o aspecto econômico de qualquer esfera, tendo em vista que o sistema vigente é o capitalista e que geralmente o investimento financeiro é que dita a qualidade do serviço ofertado. Desta forma, no parágrafo 29 o documento afirma que

O Brasil está atualmente passando pelo chamado período de bônus demográfico de sua transição demográfica, exibindo uma taxa de queda de dependentes na população em idade de trabalho. No entanto, esta situação será revertida a partir de 2020. Por um lado, **isso permitirá que a parcela do PIB dedicada à educação decline gradualmente sem reduzir os níveis de investimento por estudante.** O desafio é aproveitar esta oportunidade para melhorar a eficácia do sistema educacional, de modo que eleve a produtividade da próxima geração (BANCO MUNDIAL 2011, p. 10, grifo nosso).

O documento aponta ainda que o número de matrículas de estudantes reduziu no período mencionado, e conseqüentemente que a parcela do Produto Interno Bruto<sup>23</sup> - PIB destinado à educação decline conforme matrículas. Nesta direção, o investimento por aluno se manterá, o valor destinado à educação reduzirá, e esse valor que anteriormente estava sendo investido não será direcionado para a educação. A questão primordial é a reflexão acerca de qual oportunidade de melhoria o Banco está tratando neste documento, ou ainda, como a educação pública poderia garantir maior eficácia e qualidade, perpetuando os mesmos erros, o mesmo investimento, a mesma estrutura. Ou seja, não haverá mudança, apenas redução de despesas com alunos, e esse valor provavelmente será destinado a outro setor.

As intenções e ações acerca da produtividade se mostram em todos os documentos do Banco Mundial, permanecendo o discurso da preocupação em melhorar a produtividade da classe trabalhadora. O documento afirma que a educação da primeira infância é fundamental para efetivar essa intencionalidade, pois:

Apesar do progresso sustentado na elevação dos padrões de aprendizado na educação básica durante a última década, o desempenho ainda está longe dos níveis de aprendizado médio, taxas de conclusão do ensino médio e eficácia dos fluxos de estudantes de outros países de renda média e da OCDE. Para superar o desafio de elevar os padrões de aprendizado dos alunos entre as famílias de baixa renda, o GoB está combinando intervenções preventivas e corretivas. Entre as prioridades anteriores, uma importante prioridade

<sup>23</sup> O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano corrente.

tem expandido a educação da primeira infância (ECD), **creche e pré-escola para evitar o desenvolvimento de déficits cognitivos potencialmente crônicos**. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 27-28, grifo nosso).

O documento apresenta a educação infantil enquanto engrenagem fundamental de seleção dos futuros trabalhadores produtivos. Desta forma, o investimento nesse setor, possibilitaria um investimento superior futuramente, pois no instante em que a educação infantil tem como uma de suas prioridades evitar as falhas do desenvolvimento cognitivo da classe trabalhadora, afirma-se que existem intervenções para correção dos déficits cognitivos potencialmente crônicos, sendo estas, seguindo um planejamento onde: “As intervenções corretivas incluem aulas e programas acelerados de aprendizagem. Para ajudar a cumprir a crescente demanda do setor privado de contratar trabalhadores com sólidas aptidões analíticas e melhorar a introdução dos pobres no mercado de trabalho [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 28)

Nesta perspectiva, conforme citado acima, para cumprir com a necessidade do setor privado, é que o investimento na educação infantil se mostra necessário. E sobretudo para um melhor preparo dessas crianças no futuro, o Banco Mundial afirma que: “[...] está expandindo o apoio financeiro para permitir que os alunos com alto desempenho de famílias de baixa renda possam frequentar universidades privadas e públicas, *por meio de subsídios e cotas*” (BANCO MUNDIAL 2011, p. 28, grifo nosso). Nesta direção, afirma-se que:

O Grupo Banco Mundial pode apoiar o Brasil nessa área da seguinte maneira:

- **Continuar a expandir o financiamento da IFC para instituições do setor privado de ensino pós-secundário focadas em estudantes de baixa renda e renda média, por meio de financiamento direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes.** Esses investimentos também se destinam a acelerar a consolidação em um sistema fragmentado, que aumenta padrões, diminui custos e estende as redes dessas faculdades para cidades menores no interior.
- **Formar parceria com o Ministério da Educação (MEC) no fortalecimento de políticas ECD do Brasil,** focando nas principais funções normativas e de supervisão (p. ex.: diretrizes de currículos, qualidade dos professores e padrões de instalações).
- **Apoiar os grandes municípios selecionados na elaboração, implementação e avaliação de impactos de programas ECD piloto direcionados às famílias de baixa renda,** focando nas abordagens

inovadoras com grandes efeitos potenciais de demonstração (p. ex.: em Recife e no Rio de Janeiro).

- **Criar parceria com MEC e Governos subnacionais selecionados, respectivamente, por meio de AAA e de apoio à implementação, no combate aos principais problemas da qualidade da educação,** que não são totalmente abordados pelas políticas atuais. Isso inclui abordagens para melhorar a qualidade do professor, as taxas de repetição, as distorções idade-ano, além da qualidade do ensino médio.
- **Produzir trabalho analítico focado na geração de opções para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional vocacional e técnico** (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 28).

É possível identificar no discurso deste organismo internacional o entendimento de que o investimento na educação infantil contribuirá eficazmente com a inserção futura destes sujeitos na universidade pública ou privada, visando a qualificação produtiva para cumprir com a exigência da concorrência no mercado de trabalho. O documento anuncia ainda que em meio às famílias de baixa renda, mediante tamanho investimento público, os sujeitos intelectualmente mais capacitados conseguirão concorrer às vagas nas instituições de ensino superior em detrimento de cotas e subsídios ofertados pelo Estado.

As questões acerca das exigências do setor privado, em detrimento da produtividade dos sujeitos, neste documento, descrevem a relação com a cobrança da qualidade na educação e o contexto de reformas que se refletem nas exigências dos documentos do Banco quando menciona, por exemplo, que:

O setor privado também solicitou um maior apoio do Banco Mundial para a educação, considerada como um dos maiores pontos de obstrução do desenvolvimento no Brasil, juntamente com a infraestrutura. De acordo com alguns analistas do setor privado, o ativo exclusivo do Brasil de um forte mercado interno, que impulsionou o crescimento e a resiliência à crise até agora, poderia ser prejudicado se faltarem investimentos em educação e o capital humano não for desenvolvido. Existe uma percepção geral no setor privado consultado de que a qualidade das despesas com educação no Brasil é baixa e inadequada para abordar essa questão (BANCO MUNDIAL 2011, p. 66).

De acordo com o documento “A qualidade da educação é relevante para as capacidades e o crescimento” publicado em 2013, a qualidade e relevância da educação são primordiais para alcançar o crescimento econômico. Ao tratar da

realidade do Caribe e considerando que o conhecimento aprendido na escola é o “cimento” para a inserção laboral, o documento afirma que o mercado de trabalho demanda habilidades para o trabalho em equipe, resolução de problemas, uma sólida base em matemática, alfabetização e habilidades sociais e indica que estas habilidades devem ser aprendidas desde a primeira infância.

No relatório do Banco Mundial “106569 Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade –Brasil – Diagnóstico Sistemático de País”, produzido em junho de 2016, no capítulo 5.1 Acesso, qualidade e equidade no sistema educacional brasileiro, parágrafo 294 justifica-se a necessidade da análise e produção deste relatório afirmando a progressão no campo da educação desde a reforma de 1990:

As reformas educacionais implantadas em meados da década de 1990 instituíram a base para redução gradual da grande desigualdade de acesso à educação no Brasil. Dentre as mudanças propostas, incluiu-se legislação que descentralizava e reorganizava o sistema escolar e outorgava aos municípios a responsabilidade primordial pelo ensino fundamental (de 5 a 14 anos de idade) bem como exclusiva pela educação pré-escolar (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 169).

Desta forma, a educação pré-escolar conforme citada acima, adquire responsabilidade municipal. O envio de recursos destinados à educação a partir de 1990 foi redistribuído pelo FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Esta redistribuição das verbas que até então era baseada em detrimento da densidade demográfica, destinando assim, as maiores verbas para os maiores territórios, alterou de modelo e passou a distribuir os recursos com base no número de matrículas de determinado território. Desta forma “Em 2006, o governo expandiu o Fundef, que passou a cobrir também o ensino infantil [...]. O programa passou a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 169).

Este documento no parágrafo 300, afirma que “apesar dos esforços” para uma equalização dos gastos destinados à educação, “[...] a disparidade dos resultados persiste entre pobres e não pobres” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 171, grifo no documento). O documento afirma ainda, que tais desigualdades se condicionam e se explicam devido à deficiência do acesso dos pobres à escola nos primeiros anos de

vida, e por estes terem menos acesso à educação privada de melhor qualidade. Afirmando, portanto, que

[...] as taxas líquidas de matrícula entre as famílias do quintil mais pobre de distribuição de renda representam menos da metade das taxas observadas nas famílias mais ricas do Brasil. Essas desigualdades são reforçadas pelo fato de as famílias mais ricas serem capazes de colocar seus filhos em escolas particulares, que, normalmente, obtêm melhores resultados educacionais (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 173).

O Diagnóstico afirma que a problemática dos reflexos referentes à educação como: repetência, evasão, etc. resultam da falta de investimento e acesso à educação infantil de qualidade, desta forma, nos anos subsequentes os alunos pobres sofrem devido a deficiência desta disparidade. No entanto, no texto da Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I Da Educação, no Artigo 206 é afirmado em Lei que o ensino será baseado nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – Garantia do padrão de qualidade.

Nesta direção, se torna visível o não atendimento da Constituição dezesseis anos depois de sua promulgação, acerca da qualidade da educação no Brasil. Quanto a distribuição dos recursos destinados à educação, recomenda-se que os governos federal, estaduais e municipais, deveriam aplicar 20% do valor arrecadado para financiar a educação, “[...] especificando os níveis mínimos de gastos por aluno – e programas como o Fundeb, que priorizam municípios com baixo gasto por aluno na atribuição de recursos federais” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 173). Nesta direção, o Diagnóstico afirma que,

Os principais elementos causadores de desigualdades regionais (e também urbanas e rurais) nos resultados do ensino fundamental são os seguintes: (a) grandes disparidades na cobertura pré-escolar e no acesso aos serviços voltados para o Desenvolvimento da Primeira Infância [...] pesquisas globais demonstram que tais serviços desempenham papel vital para a proteção do potencial de desenvolvimento das crianças, especialmente daquelas oriundas de famílias desfavorecidas [...] (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 175).

Desta forma, os documentos do Banco Mundial se mostram contraditórios com relação ao documento da Constituição ao oferecer condições de permanência e qualidade da educação infantil. Enquanto os documentos não refletirem acerca de investimento na educação, na formação dos profissionais, na estrutura da educação



infantil, enfim, os resultados nos padrões de qualidade e acesso, possivelmente se mostrarão tão estabilizados quanto o investimento que o Estado visa proporcionar para a Educação Infantil.

Os ajustes estruturais implementados a partir de 1990 tiveram como objetivo organizar a máquina pública com o discurso de reorganização dos setores a fim de possibilitar uma administração mais eficiente. Passados vinte e nove anos de ajustes subsequentes implementados por meio de políticas, o Brasil permanece ajustando as lacunas desveladas no decorrer da história reformadora brasileira.

No ano de 2017 o governo federal solicitou ao Banco Mundial que realizasse uma análise dos gastos do governo a fim de averiguar sua eficiência e identificar alternativas para a redução do déficit fiscal. Nesta direção o documento “*Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (2017), resultado desta análise, explicita seu objetivo que é: “[...] desenhar e implementar um “ajuste justo” que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres, é um grande desafio (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1), e justifica sua necessidade explicitando que as orientações a serem seguidas,

Abrangerá mais de um mandato presidencial e exigirá um diálogo extenso, incluindo governos subnacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e muitos outros grupos. Acreditamos que quanto antes o País iniciar esse debate e enfrentar seus problemas, mais cedo será possível transformar sua realidade e retomar o caminho da prosperidade compartilhada entre todos (BANCO MUNDIAL, 2017, 1).

Este documento traz um estudo detalhado e inicia afirmando que o governo gere mal os recursos públicos e diante disto, há necessidade de continuidade de reformas setoriais. Aponta ainda que o estudo que deu origem ao documento “[...] tenta demonstrar como tal priorização pode ser realizada de forma a proteger os mais pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 6). Dos vinte e dois pontos estratégicos analisados neste documento, nos deteremos nos pontos que se referem ao setor educacional. Sendo que no ponto 18 do Documento, o Banco Mundial afirma que

As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local. Uma análise de eficiência intermunicipal demonstra que o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

A ineficiência apontada no Documento sugere mudanças no setor educacional que iriam retirar dos trabalhadores os direitos duramente conquistados ao longo da história de luta da educação brasileira. O Banco Mundial anuncia que

As baixas razões aluno/professor representam a principal causa de ineficiência (39% da ineficiência total). O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Na análise do Banco Mundial, o aumento de alunos por turma, reduz a quantidade de professores necessários para o atendimento da demanda, e ainda exige o Estado de substituir profissionais que atinjam o tempo de aposentadoria, culminando na não oferta de concursos públicos, ou seja, onerando sua força de trabalho. Anuncia ainda que “[...] outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo<sup>24</sup> dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino [...]” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13). E sugere que “[...] desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que os professores tenham pouco incentivos a manter a frequência adequada” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130). Culminando assim em ajustes no que diz respeito a questões de trabalho, como a perda da estabilidade, bem como demissão e perda na aposentadoria. De acordo com este documento reduzir o número de professores não irá comprometer o setor educacional ao longo dos anos, pois

24O **absenteísmo** ou **absentismo** é um padrão habitual de ausências no processo de trabalho, dever ou obrigação, seja por falta ou atraso, falta de motivação ou devido a algum motivo interveniente. É usado também para designar a soma dos períodos de ausência de um funcionário de seu ambiente de trabalho. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Absente%C3%ADsmo>>. Acesso em: 18 jun 2020.

Com a rápida queda da taxa de fertilidade para menos de 1,8, o número de alunos vem caindo rapidamente em muitos municípios, principalmente no Ensino Fundamental. Dado que essa queda do número de alunos não está necessariamente associada a uma queda das receitas correntes líquidas, isso implica que para cumprir a lei, muitos municípios são obrigados a gastar mais e mais por aluno, mesmo que esse gasto adicional não seja necessário. Se este gasto adicional por aluno não resulta em maior aprendizado, isso explicaria a maior ineficiência de municípios mais ricos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131).

O documento do Banco Mundial intitulado Aprender para fazer realidade a promessa da educação: panorama geral publicado em 2018, assim como os anteriores, considera que a educação contribui para controlar os níveis de pobreza e promover a prosperidade. De acordo com este documento, a educação e a aprendizagem enriquecem a vida das pessoas e elevam suas expectativas.

A preocupação com a educação das crianças menores é evidente no documento:

As crianças costumam ir à escola mal preparadas para aprender [...]. Desnutrição, doença, baixo investimento, pobreza minam a aprendizagem na primeira infância. Privações graves, seja em termos de nutrição, ambientes insalubres ou desatenção e cuidado de seus familiares, tem efeitos duradouros porque impedem o desenvolvimento do cérebro em crianças pequenas. 30% das crianças com menos de cinco anos de idade nos países em desenvolvimento atrasaram o crescimento físico, ou seja, tem pouca idade, o que geralmente ocorre devido à desnutrição crônica. 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).

Considerando estes dados, a educação da infância é considerada relevante para a formação posterior dos estudantes, mas não perde seu caráter assistencialista. Por essa razão é citada como um dos pontos chave para preparar os estudantes: “Garantir o desenvolvimento pleno das crianças através da nutrição e o cuidado durante a primeira infância. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21).

É possível afirmar que para o Banco Mundial, desde a década de 1990 a ineficiência estava no não atendimento educacional, considerando que havia muitas crianças fora da escola, principalmente sujeitos em vulnerabilidade social. No contexto

atual direciona o discurso da ineficiência para o elevado número de professores, bem como a precária formação destes, além do tempo aula-semanal que estes ministram, os quais, segundo o Documento usam 65% de seu tempo para ministrar aula e 35% para a preparação. E aponta que o ideal seria de que o tempo de professor em sala de aula fosse estabelecido em 85%. Nesta direção,

Essa situação parece demonstrar que não há descompasso entre o processo educacional e o econômico e que, portanto, a ênfase na denúncia de um “ineficiente sistema educacional” apenas reforça a interpretação de que a escola e a formação profissional são responsáveis pelo “atraso” tecnológico, produtivo ou econômico nacional, escamoteando os verdadeiros motivos geradores dessa situação (DEITOS, 2005, p. 296).

As orientações contidas no Documento de 2017, nos possibilitam refletir sobre a concepção de justiça presente neste “ajuste justo” e que o mesmo está articulado as reformas que veem sendo discutidas e implementadas nos setores trabalhista e fiscal no Brasil. Percebe-se que o documento traz as questões referentes à educação fundamental, ensino médio e ensino superior. No entanto, acerca da educação infantil, o documento menciona a necessidade de atenção num momento em que enfatiza a necessidade das reformas previdenciárias referente às aposentadorias, afirmando que:

**Uma reforma adicional a ser considerada seria o reconhecimento de que as aposentadorias rurais do RGPS<sup>25</sup> e o BPC<sup>26</sup> são, de fato, programas sociais. Portanto, a reforma deveria considera-los como tal.** Ambos esses sistemas previdenciários são, *de facto*, não contributivos, e seu objetivo é evitar que idosos caiam na pobreza. No entanto, diferentemente do programa Bolsa-Família, que é bem direcionado aos mais pobres, as aposentadorias e pensões sociais não são bem focadas aos indivíduos pobres. Na verdade, 70% dos

<sup>25</sup> RGPS é uma entidade pública de caráter obrigatório para os trabalhadores regidos pela CLT, inclusive os integrantes de cargos exclusivamente em comissão, empregos públicos e cargos temporários, sendo gerido pelo Governo Federal, através do INSS. Disponível em: <<http://issa.go.gov.br/index.php/perguntas/sobre-a-previdencia:-rgps-e-rpps/4>>. Acesso em: 10 mai 2020.

<sup>26</sup> É um benefício assistencial de um salário mínimo por mês pago a idosos a partir dos 65 anos ou deficientes de qualquer idade que comprovem baixa renda. Para ter direito, é preciso que a renda média por pessoa do grupo familiar seja menor do que um quarto do salário mínimo em vigor. Para fazer a conta, é preciso somar os rendimentos de todos e dividir pelo número de pessoas. Por se tratar de um benefício assistencial, não é necessário ter contribuído ao INSS para ter direito. Porém, diferentemente das aposentadorias, o BPC não paga 13º salário e não deixa pensão por morte. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/12/27/bpc-beneficio-pago-a-idosos-e-deficientes-pobres-inss.htm>> Acesso em: 10 mai 2020.

beneficiários do BPC e 76% dos beneficiários das aposentadorias rurais não pertencem ao grupo dos 40% mais pobres da população [...] o benefício máximo concedido pelo Bolsa-Família é cerca de um terço do que é concedido pelo BPC e pelas aposentadorias rurais. Uma reforma para consolidar as aposentadorias sociais com outros programas de assistência social (alinhando o foco e o nível dos benefícios [...] poderia gerar economias significativas por meio de um melhor direcionamento e, potencialmente, liberar recursos para necessidades sociais urgentes, tais como acesso a saneamento básico, educação infantil e assistência aos idosos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 9-10, grifos do documento).

A reformas direcionadas pelo Banco Mundial para as políticas brasileiras, retiraram direitos dos trabalhadores, afirmando realocar esses direitos em áreas mais carentes deste investimento, conforme citado acima. Especificamente na área da educação infantil, o documento “Um Ajuste Justo” cita em três gráficos, com a intenção de demonstrar as questões referentes ao crescimento das despesas públicas direcionadas à esse setor: “O crescimento dos gastos ocorreu em todas as áreas, mas a educação infantil e o ensino médio observaram os índices de crescimento mais altos” (BANCO MUNDIAL 2017, p. 123), no entanto, ao analisar os gráficos, as porcentagens referentes aos investimentos em educação infantil não estão aparentes.

Como esperamos ter demonstrado, o Banco Mundial é uma das agências financiadoras que de forma expressiva gerencia, por meio dos financiamentos, as políticas implementadas no contexto da reforma do Estado (Deitos, 2005). Nos documentos aqui analisados, este Organismo Internacional opera por meio de um discurso acerca da necessidade de ajustes que promovam o desenvolvimento nacional, bem como a regulação das instituições públicas, as quais, segundo o Banco Mundial, contribuem para a ineficiência dos serviços prestados pelo Estado.

Os ajustes estruturais e setoriais impostos aos países periféricos pelos países centrais, representados pelas agências financeiras multilaterais sob a hegemonia dos Estados Unidos da América, estão conjugados com o processo de endividamento externo e com as articulações internas promovidas pelas classes dominantes beneficiárias e serviços nesse processo aos interesses do imperialismo (DEITOS, 2005, p. 84).

No capítulo que segue tratamos da reforma do Estado brasileiro implementada a partir de 1995 como um dos resultados do processo de ajustes orientado pelo Banco Mundial e de suas principais implicações para a reforma da educação básica.

## CAPITULO II

### **A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO: AS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao procurarmos mapear as orientações para as políticas de educação infantil, faz-se necessário compreender como as políticas neoliberais se efetivaram mediante a reforma do Estado na década de 1990 e como estas se configuram na conjuntura econômica e política brasileira, e para além destas, considerando ainda, as determinações mundiais. Partimos do pressuposto de que o discurso neoliberal se constituiu enquanto ideologia dominante no decorrer das mudanças econômicas globais, o qual direciona as ações intencionais dos governantes a serviço do Aparelho Estatal. Ressaltando que este, o Estado, em última instância, concentra e garante aplicabilidade destas intencionalidades da classe dirigente, compreendida aqui como a burguesia. No entanto, é a classe trabalhadora a mais afetada, pois subjacente ao discurso que impera na conjuntura, tem nas políticas sociais sua mais clara expressão de controle social.

#### **2.1 O processo de reforma do Estado e da educação básica**

Para compreender as contribuições do processo de reforma do Estado no Brasil, é importante citar que a posse de Fernando Collor de Mello, no ano de 1990 como Presidente da República, foi fundamental para cumprir com a agenda de ajustes estruturais, os quais tinham como objetivos: a desregulamentação, a privatização, a flexibilização e a diminuição do Estado. Assim, “Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 54) pois, sua participação no que se refere as forças do mercado no sentido de liberalização e desregulamentação, fundamentou o processo de reforma. Nesta direção, a análise se respalda na afirmação de que com o então presidente Fernando Collor de Mello, deflagrou-se

[...] o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos de 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 55)

É importante ressaltar que a mesma época, a Comissão Econômica para a América Latina<sup>27</sup> - CEPAL, elaborava propostas para os países em desenvolvimento mediante análises do desempenho econômico de cada país. De acordo com Brayan,

Esse cenário apontava o esgotamento do processo de desenvolvimento via substituição de importações, o crescimento da dívida pública e privada e a piora dos indicadores sociais. Em termos de comércio exterior, o diagnóstico da CEPAL é de que os países da América Latina apresentam uma “competitividade espúria” baseada na superexploração do homem e da natureza, e propõe a busca de uma “competitividade autêntica” baseada na incorporação do progresso tecnológico (*Apud* CEPAL, 1990, 80, grifos do autor).

Para a CEPAL, havia a necessidade de regulamentar a competitividade por meio da especialização do processo de produção, conseqüentemente da mão de obra. Nesta direção,

No processo de reestruturação da economia [...] há forte ênfase no protagonismo dos empresários e das empresas competitivas [...] no processo e desenvolvimento da educação fundamental [...] e investimento em pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Essas propostas de políticas educacionais [...] constituem um importante empenho em vincular o desenvolvimento econômico e social com o desenvolvimento educacional em todos os níveis (BRAYAN, 2006, p. 30).

Com a queda de Collor, assume a presidência da república o Presidente Itamar

<sup>27</sup> “A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social”. Disponível em: < <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>> Acesso em 01 jun 2020.

Franco, o qual deu continuidade ao projeto de abertura política internacional. No entanto foi no governo subsequente, Presidente Fernando Henrique Cardoso, que os ajustes estruturais se evidenciaram por meio da Reforma do Aparelho do Estado sendo

[...] necessário levar a sociedade a aceitar uma redefinição das atividades do Estado, selecionando estrategicamente, as ações que irá desenvolver e as que deixará de desenvolver, incluindo assim, maiores esforços para reduzir a carga imposta ao Estado, fazendo com que os cidadãos e as comunidades participem na prestação de bens e serviços essenciais (FIGUEIREDO, 2006, p. 42).

O ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira por meio do “Plano Diretor da Reforma do Estado” (1995), documento que sugere um novo modelo de gerenciamento da máquina estatal, utilizou-se do discurso de elevar a eficiência dos serviços públicos. Define-se, no Plano Diretor que a “[...] administração necessitaria abandonar a ênfase que dava no controle dos processos e das normas (administração pública burocrática) e voltar-se para o controle dos resultados [...] com base em conceitos de eficiência, eficácia, qualidade e produtividade [...]” (FIGUEIREDO, 2006, p. 44). O intuito estava em reformar os setores sociais e dentre eles o setor educacional, e contribuir para o desempenho macroeconômico e com as reformas setoriais promover o desenvolvimento nacional (BUENO, 2012).

Esta reforma recomenda que o Estado deixe “[...] de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (PEREIRA, 1995, p. 12). A elaboração deste documento pressupõe “[...] que as reformas do Estado envolveriam quatro problemas fundamentais: a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição de seu papel; a recuperação da governança, e, o aumento da governabilidade” (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2003, p. 87).

A Reforma proposta pelo Plano Diretor (1995) afirma que o Estado deve reduzir:

[...] seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, **que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano**; para a democracia, na medida em



que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 13, grifo nosso).

O papel do Estado é redirecionado, de executor ou prestador dos serviços diretos passa a articular-se como regulador ou promotor desses. Essa perspectiva de administração exige a atuação de indivíduos responsáveis, criativos e flexíveis, convergindo com o discurso neoliberal da Teoria do Capital Humano, enquanto um acúmulo determinado de conhecimentos e possibilidades, que o sujeito inserido no sistema capitalista necessita, como um auto-investimento, onde o trabalhador é o investidor, em si mesmo, no decorrer de sua vida laboral, com o discurso ideológico pautado na ascensão profissional e financeira.

A reforma gerencial visou racionalizar o uso dos recursos públicos, assegurando a descentralização dos serviços sociais “[...] voltando-se, portanto, para a elaboração de uma política de retirada gradual dos investimentos nos serviços públicos, em especial à educação e à saúde [...]” (FIGUEIREDO, 2006, p. 48). O documento aponta que a proposta neoliberal não foi suficiente para organização do Estado e que desta forma houve a necessidade de “reconstrução” deste na direção de que exerça o papel complementar ao mercado, coordenando a economia de forma a reduzir as desigualdades sociais e manter uma relação harmoniosa das classes (BRASIL, 1995, p. 45-44).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) aponta ainda que:

Para enfrentar os principais problemas que representam obstáculos à implementação de um aparelho do Estado moderno e eficiente, torna-se necessário definir um modelo conceitual, que distinga os segmentos fundamentais característicos da ação do Estado. A opção pela construção deste modelo tem como principal vantagem permitir a identificação de estratégias específicas para cada segmento de atuação do Estado, evitando a alternativa simplista de proposição de soluções genéricas a problemas que são peculiares dependendo do setor (BRASIL, 1995, p. 40).

Desta forma, legitima-se

O redimensionamento da atuação do Estado para com as políticas sociais na sociedade brasileira e, portanto, no processo educacional

que busca atender às novas exigências definidas a partir de um novo modelo de acumulação capitalista, estando sustentado pela lógica de um mundo globalizado [...] (FIGUEIREDO, 2006, p. 49).

As novas demandas do mercado mundial foram determinantes para justificar a reforma gerencial do Estado como proposto no Plano Diretor. [...] o Estado necessitava adequar o processo produtivo na direção de homogeneizar valores e padronizar “[...] formas de pensar e agir [...]” (GAMBOA, 2009, p. 97). Assim, na divisão internacional do trabalho, se definem políticas de ajustes, e o Brasil assume o seu lugar nesta partilha, o que se explicita nas reformas, em particular na reforma do setor educacional. Nesta direção, “A educação, estando atrelada aos interesses dominantes na sociedade global, parece ter redefinido seu papel formador do *homo faber*<sup>28</sup> para essa nova fase do capitalismo. Para tanto é reeditada a teoria da capital humano” (GAMBOA, 2009, p. 98, grifo do autor).

A Reforma do Estado apontada no Plano Diretor indica que os ajustes estruturais e setoriais deverão “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 6). Nessa perspectiva,

A implementação dessa política de formação de “capital humano” vem sendo dirigida pelo Proto-Estado Mundial, por intermédio do Banco Mundial, do FMI e Unesco. Tal política prioriza a formação técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica. Na divisão internacional do trabalho, essa política educacional aplicada para a América Latina não pode prever inovações científico-tecnológicas [...] cabe apenas fornecer além de matérias primas, força de trabalho tecnicizada e barata e condições favoráveis de leis menos exigentes quanto a conservação do meio ambiente e isenções de impostos que garantam melhores lucros (GAMBOA, 2009, p. 99).

Ao considerarmos as novas formas de organização estatal podemos afirmar que estas resultaram de alterações nas relações de produção, as quais o setor educacional, reformado, tem como função precípua organizar, via políticas educacionais, a formação dos sujeitos que atuarão no mercado de trabalho. A força de trabalho faz-se,

<sup>28</sup> A expressão *homo faber*, neste contexto deve ser compreendido como “homem que produz” \*tradução livre).

[...] uma componente do próprio processo de desenvolvimento das forças produtivas, em que o trabalho é o processo gerador determinante e fundamental do desenvolvimento técnico, tecnológico e científico-cultural. Desse modo, o desenvolvimento de instituições sociais e educacionais voltadas prioritariamente para a formação e a educação estão ligadas de forma dialética e mediadora ao processo de produção social que lhe exige requisitos que estejam vinculados às exigências demandadas pelas relações de produção e de trabalho capitalista. Estas relações, portanto, estabelecem aspectos econômicos determinantes do processo de relações constituintes da força de trabalho na sociedade capitalista em que o trabalho aparece e é subordinado aos ditames do capital (DEITOS; ZANARDINI, ZANARDINI, 2016, p. 20).

As reformas implementadas caracterizam-se como “[...] justificativas na necessidade de rever os entraves, os fatores de ineficiência que estariam impedindo a reprodução eficaz do modo capitalista de produção” (ZANARDINI, 2006, p. 246). Neste sentido, o Estado configura-se como responsável pela elaboração de políticas reformistas, cuja intervenção por meio das políticas sociais mostra-se como uma medida salutar.

As reformas implementadas a partir de 1990, foram marcadas pelo processo de globalização, determinando que as relações sociais de trabalho deveriam passar por uma flexibilização, as quais resultaram em novas formas de contratação e consequentemente em crescente desemprego, levando a população a condições de vulnerabilidade social, ou seja, aumentando o nível de pobreza (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 280-281). Observa-se que as políticas gestadas no contexto referido, apontam em suas diretrizes, políticas sociais focalizadas nas necessidades mínimas dos sujeitos. Em particular a política educacional “[...] sofre alterações nas suas orientações tendendo a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281). Fortalece-se o discurso de que o setor educacional é, portanto, um dos principais setores responsáveis pelo desenvolvimento econômico, e a educação o fator primordial de alcance da estabilidade política e econômica. Sendo assim

A educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, assume, nesse contexto de reforma [...] um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal (a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países latino-americanos, é um indicador

desta tendência) ela tem sido orientada também pela lógica da focalização (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289).

As políticas educacionais foram de suma importância para disseminar e afirmar que a educação constitui-se como um dos principais meios de determinar a competição entre os países, pois “[...] o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 p. 55/56). Nesta direção, pulverizou-se o discurso de que para ser cidadão do século XXI, seria necessário se apropriar dos conhecimentos tecnológicos em todas as esferas, e para manter um emprego o trabalhador precisaria se submeter a detenção dos códigos da modernidade (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002). Em suma “[...] atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p.56).

No que tange ao setor educacional, tais estratégias explicitam-se por meio de diretrizes que apontam para a profissionalização, visando a eficiência e a produtividade dos sujeitos. Essa bagagem de conhecimento supostamente, lhe situará no mercado de trabalho aumentando supostamente, sua produtividade e ampliando as oportunidades de emprego e de renda para estar inserido no mercado de consumo. Nesta direção, compreende-se que o discurso promovido pelo Estado seria o de promotor dos meios necessários para toda a massa trabalhadora ascender profissionalmente. Tal possibilidade se efetivaria mediante as políticas sociais, as quais contribuiriam como auxílio para que o sujeito, em situação de vulnerabilidade, buscasse a qualificação desejada, "injetando" mediante o discurso ideológico neoliberal que o seu sucesso ou fracasso no âmbito profissional e financeiro depende de si próprio, ou seja, responsabiliza somente o sujeito por sua condição, desvinculando-o assim, de um contexto histórico, econômico, político e social.

A seção a seguir apontará como os ajustes estruturais se configuraram em políticas para a educação básica no Brasil, produzindo uma legislação convergente com o discurso neoliberal internacional e, desta forma, nortear as ações para o setor educacional.

## **2.2 A materialização da proposta neoliberal presente na legislação brasileira: as políticas de ajuste educacional**

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien na Tailândia, foi um evento de extrema relevância no que tange as mudanças na área da educação. A Conferência Mundial em consonância com o processo de ajustes estruturais foi “[...] convocada pelo Banco Mundial, pela UNESCO - Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento – e pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento”[...] (FIGUEIREDO, 2006, p. 86). Dentre os participantes incluíram-se governos, agências internacionais, organismos não governamentais e personalidades. Esta Conferência teve como objetivo refletir e traçar diretrizes que possibilitassem aos países impulsionar ações educativas que atingissem “a todos”. É importante ressaltar que

[...] a convocação para a Conferência Mundial de Educação para Todos representou a convergência das ações: dos estados federados, o Estado brasileiro – diante dos dispositivos constitucionais – dos movimentos organizados dos professores e associações acadêmicas, bem como do financiamento externo para a educação escolar do Banco Mundial BIRD, em prol da erradicação do analfabetismo e da universalização da Educação Básica (FIGUEIREDO, 2006, p. 86 - 87).

O compromisso foi firmado entre os países participantes, resultando na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades de Aprendizagem”, também conhecida como “Carta de Jomtien”, a qual apresenta objetivos a serem cumpridos no prazo de 10 anos, com o compromisso de universalizar a Educação Básica.

A Declaração, dentre as estratégias acordadas, explicita: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a todos; 2) eliminar qualquer forma de discriminação em relação às meninas e mulheres; 3) direcionar atenção especial às pessoas com necessidades especiais; 4) concentrar atenção na aprendizagem, assegurando que todos pudessem aprender; 5) valorizar o ambiente de aprendizagem de forma a garantir condições essenciais de higiene, nutrição e saúde; 6) fortalecer o consenso entre os Estados de melhoria das condições dos docentes; 7) ampliar o alcance da Educação Básica desde a mais tenra idade. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) a Conferência de Jomtien foi a principal difusora da

expansão de um projeto educacional internacional.

Dos países participantes, 155 subscreveram a declaração, a qual foi aprovada com o compromisso de assegurar “[...] uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 57, grifos do autor). Foi a partir da Conferência de Jomtien que foram tomadas ações no âmbito educativo, sendo o foco os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, sendo eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes países ficaram conhecidos como “E 9”, e deveriam implementar políticas que possibilitassem impulsionar o desenvolvimento econômico e social.

Compreende-se que várias ações direcionadas para o Projeto de Reforma do Estado brasileiro e da educação, se articulavam e se propagavam em discursos e propostas. Como é o caso da deputada Guiomar Namó de Mello, que posteriormente viria a assessorar o Banco Mundial e integrar o Conselho Nacional de Educação - CNE, que anunciava que suas propostas se consolidariam numa verdadeira “revolução educacional” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002). Cabe afirmar que

[...] não há ineditismo algum nas medidas implantadas na educação ao final da década. Elas haviam sido anunciadas há anos e em diversos veículos. Ademais foram difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC e de outros ministérios. O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrado nos mais variados documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma. Os mesmos que peregrinaram por eventos no país, concorrendo, com auxílio da mídia, para criar o tão almejado consenso nacional sobre a necessidade dessas reformas. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 p. 85 - 86).

No Brasil, as bases ideológicas políticas explicitadas na Conferência de Jomtien, constituíram a base para a construção do Plano Decenal de Educação (1993), o qual definiu metas e estratégias educacionais a serem contempladas no decênio 1990-2000. “Com este plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito fosse aqui implantado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2002, p. 62).

Assim:

As alterações efetivadas na esfera educacional são resultado das pretensões de atuação e intervenção acordadas a partir dos empréstimos com os organismos educacionais. É necessário considerar, entretanto, que esta relação não ocorre mecanicamente, apesar da influência considerável na definição das políticas nacionais desses organismos. Assim, esse processo também conta com a disposição do governo federal e das elites dirigentes da sociedade brasileira em alinhar-se às decisões e às exigências extremas e, dessa forma, reconfigurar as questões jurídico-institucionais dos países (FIGUEIREDO, 2006, 87).

Ao analisar a reforma da educação articulando-a a implementação das políticas educacionais é importante compreender que:

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas. A reforma dos anos de 1990 também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 p. 87, grifos da autora).

Devido aos grandes índices de analfabetismo, uma das maiores necessidades, justificada pelo governo no processo de reforma educacional na década de 1990, foi o acesso e a permanência dos alunos na escola. Para tanto, foram criados programas<sup>29</sup> sociais com o intuito de reduzir as baixas estatísticas. O Bolsa Família é um dos principais programas pois, “[...] concede um auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar, cuja renda *per capita* seja inferior a um mínimo estipulado pelo programa. A bolsa está condicionada à matrícula e à frequência dos

<sup>29</sup> O Bolsa Família consiste é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), o qual tem por objetivo contribuir para o combate à pobreza no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: Complemento da renda, que garante o alívio mais imediato da pobreza. Possui um limite de renda, podendo aderir ao programa as famílias com renda *per capita* de R\$ 89,00 (oitenta e nove reais) a R\$ 178,00 (cento e setenta e oito reais) mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos, tendo como condições: frequência escolar obrigatória; as crianças de 0 a 6 anos de idade deverão ter o calendário vacinal em dia e o peso e a altura acompanhados e as mulheres gestantes cumprir o acompanhamento do pré-natal. As famílias obrigatoriamente deverão manter seus dados atualizados junto ao programa. Disponível em: < <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia> >. Acesso em 08 jun 2020.

filhos no ensino fundamental” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 88), sendo a instituição escolar a responsável por exercer o controle do cumprimento das condicionalidades no que tange a frequência e quadro vacinal, desvelando o caráter social da política educacional. Concretizam-se assim, a partir de 1990, os programas de renda mínima direcionados à população em vulnerabilidade social, que tinham como intencionalidade complementar a renda familiar e promover o alívio da pobreza. Compreende-se que,

Essas propostas, justificadas como políticas de combate à pobreza e ao trabalho infantil, estavam direcionadas para o atendimento das famílias e condicionava o recebimento de uma complementação salarial ou um valor fixo mensal pelos pais ou responsáveis à matrícula e frequência das crianças e adolescentes na escola [...] por uma perspectiva de [...] enfrentamento da pobreza, evocando o direito de distribuição da riqueza socialmente produzida (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 291).

Considerando nossa discussão no decorrer deste trabalho, os programas sociais visam organizar na sociedade determinados fenômenos que abalam o sistema capitalista. Os programas de renda mínima se mostram enquanto estratégias de contenção do aumento da pobreza e preservação do mercado, já que justificam o discurso político ideológico e os princípios liberais de forma a “[...] garantir a autonomia do indivíduo como consumidor, reproduzir o exército de reserva e pressionar a aceitação de baixa remuneração” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 293). Desta forma, podemos afirmar que estes programas não reduzem a pobreza, mas promovem a reprodução desta.

No conjunto de reformas dirigidas para a educação básica, precisamos considerar também as avaliações em larga escala com a implantação do Censo Escolar, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Provão<sup>30</sup>. No campo da gestão houve

<sup>30</sup> O “Sistema de avaliação do Ministério da Educação (MEC) criado em 1996 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino superior no país. A intenção do Ministério é analisar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados que reflitam a realidade do ensino. O Provão, apelido dado ao Exame Nacional de Cursos, é realizado anualmente entre os meses de maio e junho. Os conteúdos do Provão são definidos por uma comissão específica para cada curso, que leva em consideração a diversidade encontrada nos projetos pedagógicos das instituições. Prestam o exame, obrigatório para a obtenção do diploma em instituições federais, todos os alunos que estão em vias de concluir o curso de graduação. Cada aluno recebe, então, uma nota individual de desempenho. A partir do desempenho de todos os alunos, tira-se uma média das notas, que será conferida à instituição. O curso avaliado obtém, então, uma nota global que varia de A (a mais alta) a



concomitantemente vários programas para estimular a autonomia nas escolas. Considerando o contexto de reforma, o Estado

[...] promoveu parceria com os demais níveis de governo, com empresas e com entidades da sociedade civil. Parte dos projetos anunciados já se realizou, [...] com a cooperação bilateral, regional e internacional. São referidos como colaboradores técnicos e financeiros, agências internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos. Do ponto de vista regional, o Brasil tem dialogado com o Mercosul e com países da América Latina e Caribe. No âmbito bilateral, negocia com a França, Alemanha, Portugal, Grã-Bretanha e África (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 p. 89).

Desta forma, compreende-se a abrangência das proposições para a reforma da educação básica, ao se considerar o envolvimento de agentes internacionais. O Banco Mundial enquanto orientador do processo de ajustes demonstrou que as intencionalidades que estão subjacentes as políticas criadas para a educação, refletem o ditame internacional, desta forma, articulando às políticas de educação brasileira em conformidade com seus interesses.

De 26 a 28 de abril do ano de 2000, houve em Dakar, no Senegal, outra importante reunião com discussões voltadas à educação dos países periféricos. O documento Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000, comprometeu-se a avaliar e alcançar objetivos e metas de (EPT) Educação para Todos, firmados ainda em Jomtien (1990). Este documento apresentou garantias de eficácia em seus objetivos, por meio de: “amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.1). Desta forma, o documento apresenta relatórios avaliativos da década anterior, firmados em Jomtien, afirmando que: “5. A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário [...]” (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.1). O compromisso de Dakar, traçou metas a serem atingidas até o ano de

E (a mais baixa). Três notas D ou E consecutivas no Provão são suficientes para o MEC determinar o início do processo de renovação de reconhecimento do curso Disponível em: < <https://www.educabrasil.com.br/provao-exame-nacional-de-cursos/#:~:text=Sistema%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Minist%C3%A9rio,do%20ensino%20superior%20no%20pa%C3%ADs.> >. Acesso em: 13 jun 2020.

2015.

De acordo com esta Declaração, “Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades ” (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.1). No entanto, os objetivos apresentados no documento evidenciam o viés assistencialista, a partir do momento em que se referem a ações focalizadas, atendendo prioritariamente os mais vulneráveis socialmente. Este importante documento para o âmbito educacional nos países periféricos, incluindo o Brasil, se compromete a atingir os seguintes objetivos:

- a) **expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;**
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania.
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.1, grifo nosso).

Para que todos os objetivos acima sejam alcançados, o documento apresenta uma série de comprometimentos por parte dos governos, organizações, agências, grupos e associações envolvidos no processo de implementação das medidas descritas anteriormente. Nesta direção, é possível afirmar que a Conferência de Dakar, expressa convergência com os documentos advindos do Banco Mundial e orientadores das políticas educacionais para a educação infantil brasileira, demonstrando desta forma o cumprimento da agenda mundial traçada para a infância.

O documento de Dakar, propõe concomitantemente que: “[...] todos os Estados

deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002” (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.2). Os Planos possuem forte atuação, em direcionar as ações educacionais propostas pelo documento, pois: “Onde estes processos e um plano confiável estiverem em andamento, membros parceiros da comunidade internacional se comprometem a trabalhar de forma consistente [...]” (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.2).

Outro fator relevante a ser destacado, é quando o documento afirma que as agências internacionais se comprometeram a desenvolver iniciativas globais e recursos necessários para apoiar os esforços nacionais. Uma das opções citadas no documento, seria: “a) aumentar o financiamento externo para a educação básica; (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.2). Desta forma, os ditames internacionais se evidenciam nos documentos, com base em orientações e direcionamentos nos documentos nacionais, conforme citado acima.

Em maio de 2015, houve o Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, Coreia do Sul. Neste evento, 160 países se comprometeram segundo Moreira, com uma “nova visão” para a educação do Caribe e América Latina até o ano de 2030. A UNESCO, assim como em Jomtien e Dakar, ficou como responsável para organizar e coordenar essa agenda até o ano de 2030.

Intitulado Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, ou ODS 4, a Declaração de Incheon reafirma em 2015, todo o envolvimento global direcionado a Educação dos países periféricos, já discutidos em Jomtien em 1990, e em Dakar no ano de 2000. Neste documento se materializa a evidente e preocupante afirmação: “[...] estamos longe de alcançar a educação para todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 1). Novas metas são traçadas neste momento histórico acerca da educação, contemplando a educação pública brasileira. Com um prazo de 15 anos, o documento apresenta uma agenda para a educação a ser cumprida até o ano de 2030.

Esta agenda E2030 refere-se a um conjunto “[...] formado pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que devem ser implementados por todos os países do mundo durante os próximos 15 anos, até 2030” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 1),

- 1. Erradicação da pobreza** - Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- 2. Fome zero e agricultura sustentável** - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
- 3. Saúde e bem-estar** - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
- 4. Educação de qualidade** - Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- 5. Igualdade de gênero** - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- 6. Água limpa e saneamento** - Garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.
- 7. Energia limpa e acessível** - Garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.
- 8. Trabalho de decente e crescimento econômico** - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
- 9. Inovação infraestrutura** - Construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.
- 10. Redução das desigualdades** - Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.
- 11. Cidades e comunidades sustentáveis** - Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- 12. Consumo e produção responsáveis** - Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- 13. Ação contra a mudança global do clima** - Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.
- 14. Vida na água** - Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares, e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- 15. Vida terrestre** - Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.
- 16. Paz, justiça e instituições eficazes** - Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
- 17. Parcerias e meios de implementação** - Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 1)

Dentre os objetivos, destacamos o objetivo 4, onde o documento aponta que as ações no setor educacional deverão adotar um direcionamento sustentável, inclusivo e equitativo de qualidade. A Declaração de Incheon 2015, dentre as suas estratégias, em particular para a educação infantil, aponta que:

Motivados por nossas conquistas significativas na expansão do acesso à educação nos últimos 15 anos, vamos garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos 9 anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem. **Também encorajamos o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária** de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como que todas as crianças tenham acesso a educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 1)

Assim, no Brasil, a agenda E2030 se estabelece considerando que a educação pública oferta dois anos de educação pré-primária obrigatória. Pois as crianças que se enquadram na faixa etária de 4 anos a 5 anos 11 meses e 29 dias, devem necessariamente frequentar o ensino regular, sob pena de sanções legais caso não estejam matriculadas. Destacamos que na redação do documento da Declaração de Incheon 2015, conforme citado acima, utiliza-se do verbo “encorajar”, fato este que nos remete a compreensão de que a obrigatoriedade do ensino pré-primário não se garante neste documento. Destacamos ainda que se considerarmos a Carta Magna 1988, toda criança tem seu direito educacional garantido, pois a educação infantil de 0 a 3 anos fornecida nos Centros Municipais de Educação Infantil, anteriormente intituladas creches, atendem esta faixa etária. Os 12 anos de educação gratuita e obrigatória apontadas no documento, no Brasil estão garantidas na CF 1988 E LDB 1996, 14 anos de educação obrigatória e de qualidade: Infantil IV, Infantil V, 1º ao 5º ano, os quais compõem o Ensino Fundamental I e 6º ao 9º ano, que compõem o Ensino Fundamental II, e ainda 1º ao 3º do Ensino Médio (Educação Geral, Técnico ou Profissionalizante).

No entanto, mais importante que garantir a oferta educacional de 12 anos obrigatória e gratuita, é garantir a universalização da oferta, fato este que incorre em compreender a educação enquanto uma política educacional e não uma política social, que no Brasil, atende os princípios da equidade. Ou seja, a cada um o direito que lhe compete dentro de sua situação econômica e social. Mas faz-se necessário compreender que igualdade e equidade não são sinônimos. De acordo com István Mészáros (2006),

[...] também quanto a política nos seus *direitos humanos* – reduz tudo ao homem, isto é, ao indivíduo, do qual retira toda determinidade, para o fixar como capitalista ou trabalhador. Esse conceito de homem, em sua forma política ou econômica, não fica, é claro, a quem da

afirmação, ainda que apenas abstrata, do princípio da igualdade. [...] Porém tão logo, essa igualdade é afirmada, é imediatamente negada, porque o conceito de alienação e inalienabilidade implica *exclusão* [...] Assim, a forma concreta na qual o princípio da igualdade se realiza é legalista formal: a posse de direitos iguais ao direito do homem. Isso equivale a dizer que, se a ideia de igualdade for relacionada com *direitos de posse*, ela será necessariamente transformada no princípio formal abstrata do princípio de *posse de direitos*. Em outras palavras: ela é privada de seu conteúdo [...] e pela mesma razão, essa afirmação da igualdade também deve se opor a todas as formas de posse individualista que possam implicar exclusão (p. 125 – 126)

Pudemos observar que o documento produzido em Incheon (2015) apresenta convergências com as orientações para a educação infantil propostas pelo Banco Mundial, bem como encontram-se expressos na legislação educacional brasileira.

Como nossa proposta está em mapear as políticas educacionais brasileiras para a educação infantil entre os anos de 2011 e 2020 no próximo capítulo nos deteremos em apresentar e analisar documentos nacionais que dizem respeito a educação infantil neste período.

## CAPÍTULO III

### **A BASE HISTÓRICA, IDEOLÓGICA E A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL PRESENTE NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2011- 2014)**

Neste capítulo tratamos da análise dos documentos nacionais norteadores das políticas educacionais, em particular as políticas para a educação infantil no Brasil. Para tanto, iniciamos com o estudo acerca da concepção de infância brasileira, dado seu percurso histórico. Faz-se importante a compreensão desta, considerando que o sentimento em relação à criança, construído historicamente, nos possibilita compreender como o Estado ao longo do tempo organizou a educação desta parcela da população, bem como compreender os rumos tomados pelas políticas educacionais para a infância a partir do contexto da Reforma da Educação.

A constituição da concepção de infância brasileira, podemos afirmar, sofre influências políticas e ideológicas, passando a apresentar uma função social na sociedade capitalista. Desta forma, na sequência procuramos mapear as orientações advindas do Banco Mundial e que se encontram presentes na legislação educacional para os pequenos. Antes disso, trataremos mesmo que sumariamente, da concepção de infância que se constituiu historicamente.

#### **3. Concepção de infância: da invisibilidade à produção de subsistência**

A complexidade em analisar as transformações sociais na área da educação e em particular para a educação infantil se dá, sobretudo, porque somos contemporâneos dessas mesmas transformações, nosso olhar paira sobre o contexto atual. Em virtude disso, atualmente, as discussões no âmbito da educação infantil que permeiam o conceito e a concepção de infância no Brasil, mostram-se necessários considerando as particularidades ao se analisar as mudanças históricas, referentes à visão que a sociedade deteve e detém da infância.

Um breve relato histórico sobre a infância, tem como intencionalidade, neste trabalho, procurar compreender as mudanças atitudinais dos sujeitos, ou seja, das formas de compreender e conduzir a educação das crianças no período que estamos analisando.

As pesquisas acerca das preocupações com a infância progrediram consideravelmente no último século. Entendemos que a educação formal desde seu surgimento foi sendo afetada pelo campo econômico e social no que se refere as orientações educacionais praticadas pelo Estado.

Pereira (2012) discute a infância a partir das taxas de mortalidade uma vez que nos séculos passados, as questões acerca da mortalidade infantil mostravam-se em proporções alarmantes. As famílias eram compostas de muitos filhos, os quais formavam um conjunto laboral. Como a atividade predominante era a agricultura, os filhos auxiliavam no trabalho, fato que nos remete a compreensão de que as crianças eram vistas como substituíveis. E foi justamente pela alta taxa de mortalidade, que “[...] a criança sai do anonimato e começa a ter importância para a família” (PEREIRA, 2012, p. 41). É triste constatar que muitas vezes,

[...] Após a morte, muitas crianças eram lembradas somente se tivessem algo encantador que marcasse os adultos. Para eles, essa perda era considerada um fato comum e inevitável, por isso, muitas destas crianças eram enterradas no jardim ou no quintal da própria casa (PEREIRA, 2012, p.41 - 42).

A criança, no contexto referido, era tida como um incômodo para os adultos, sendo muitas vezes entregue a amas de leite devido a recusa das mães em dedicar-se a estas, fato que ocorria principalmente nas famílias mais abastadas, e ao longo do tempo, tal comportamento foi adotado pelas famílias mais pobres. No entanto, algumas famílias tinham nas crianças uma fonte de distração, e delegam certa “paparicação” as mesmas, o que não era aceito pela maioria das famílias (PEREIRA, 2012).

Philippe Ariès (1914-1984), historiador francês, desvela uma infância marcada por uma “invisibilidade” social. Contribuindo com o tema, narra a concepção de infância ao longo da história por meio de obras e pinturas do século XII ao XVII. Sua “[...] tese está calcada sobre a ausência do sentimento da infância até o fim da Idade Média”. (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 236). Nesta direção, o pesquisador afirma que somente a partir do século XVII, as obras datadas com imagens das crianças tornaram-se comuns, e todas as famílias demonstravam a intenção de retratar suas crianças, mostrando um novo sentimento, o de imortalizar aquele momento. Desta forma, Ariès considera este, o século da descoberta da infância, situação que se estendeu até meados do século XVIII. Cabe salientar que no período medieval, o



filósofo, físico e matemático René Descartes (1596-1650), originou um pensamento com base no dualismo, ou seja, a separação do corpo e da alma. Este pensamento contribuiu com as mudanças, ainda que de forma progressiva, acerca da concepção de infância e,

Em meio a esse dualismo, surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos da dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 5)

Os autores nos mostram que como toda transição, o sentimento que se refere a infância foi permeado por contradições sociais no bojo das classes sociais e já estava ligado ao mundo do trabalho. É importante compreender que ao utilizarmos o trabalho de Philippe Ariés, este realiza uma leitura considerando registros históricos em forma de retrato, estáticos e que, no entanto, demonstra como a infância sob o olhar em determinado momento social, onde os retratados, geralmente faziam parte de famílias de um maior poder econômico. Portanto, uma visão aristocrata, ou burguesa da época histórica, e de fundamental importância para nos auxiliar na compreensão da concepção de infância. Nesta direção,

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares (KUHLMANN JR., 1998, p. 15).

Várias definições sobre a infância demonstram diferentes contribuições para compreendê-la, pois “A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 3), demonstrando o que Ariés aponta, ou seja, a falta de importância deste momento etário para a sociedade.

Felizmente nos séculos XIX e XX as questões acerca da infância vão ganhando cada vez mais notoriedade nas discussões e pesquisas científicas, com pensadores como Jacques Rousseau e Emile Durkheim entre vários outros que contribuíram com

o pensamento na área educacional. Nesta direção, conseqüentemente “Com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças”. Podemos então, a partir de um desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 7)

No Brasil, segundo Ferreira e Sarat, (2013), nas épocas do Brasil Colônia e Brasil Império, cronologicamente entre 1500 e 1800, haviam as crianças brancas filhas dos nobres e as crianças negras filhos de escravos. Ambas poderiam conviver até parte da infância juntas, sendo que os negros a partir dos sete anos de idade já eram obrigados a auxiliar no trabalho laboral, juntamente com os pais nas lavouras. Em 28 de Setembro de 1871 com a lei do Ventre Livre, as crianças nascidas de escravas tinham direito à liberdade. No entanto, “A mesma lei colocava estes libertos sob a tutela dos donos das mães, para cuidar e educar as crianças até o oitavo ano de vida, podendo optar por utilizar até os 21 anos de liberto” (GEBARA, 2002, p. 5 - 6). As crianças que eram abandonadas eram educadas por associações, constituindo-se assim a educação pública escolar brasileira. As instituições neste período, se adequavam a cada camada social: negros escravizados, pessoas livres, índios, pobres e filhos dos senhores. Tal fato demonstra que

No tocante à população infantil, essas práticas se amparam na concepção de infância como etapa de um ser inocente e frágil. Tal concepção é esboçada e construída nos séculos XVI e XVII em consonância com uma nova sensibilidade burguesa que tem como núcleo a separação entre a criança e o adulto. Infância, criança: processo ou etapa de construção do homem. A criança é incapaz de se prover, seja do ponto de vista material ou moral. Tão logo ultrapassa a etapa de maior dependência, entra aos poucos na primeira infância, quando passam a lhe cobrar outro tipo de comportamento, no qual a noção de aprendizagem está fortemente arraigada (TRINDADE, 1999, p. 02).

Constata-se que o Estado assume esta concepção e direciona ações educativas. No entanto é possível afirmar que a visão estatal era de dualismo social, determinando<sup>32</sup> a educação que cada classe necessitava, obviamente os filhos dos senhores obtinham uma educação de qualidade, com aulas de francês, acesso a

<sup>32</sup> Ousamos ressaltar, que apesar do termo “equidade” fazer parte dos documentos contemporâneos, principalmente no que se refere aos documentos do Banco Mundial, o princípio conceitual deste termo já era praticado no contexto referido.

biblioteca e cursos superiores. Para os pobres, as casas de asilo e casas de correção para os que o sistema julgasse de má índole e propenso a criminalidade. Compreende-se, desta forma, que o Estado deu início ao controle social, pautado no conceito liberal de igualdade.

No que tange a educação primária gratuita,

[...] temos a promulgação da Constituição do Império, em 25/03/1824, que concedia o direito ao ensino primário e gratuito a todos os cidadãos, mas que somente se efetivou em 15/10/1827, com inúmeras emendas. A falta de escola e de recursos fez com que o ensino não oferecesse inovações além do sistema pombalino<sup>33</sup> (FERREIRA e SARAT, 2013, p. 241)

Com a queda do Império no fim do século XIX, o Brasil República necessitava uma nova forma de escolarização, considerando os fatores que influenciaram a área educacional no referido contexto. Influências norte-americanas e europeias, contribuíram com a organização por seriação por faixa etária nas escolas. Assim:

[...] nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar [...] destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas de representação da linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões (GÉLIS, 2009, p.324).

Destaca-se também que o início do processo de industrialização no Brasil, a inserção de mão de obra feminina, entre outros fatores, contribuiu para as mudanças na área educacional.

A criança, que possuía uma família, era vista como um futuro cidadão, e em sua maioria pertencente a classe pobre, deveria desenvolver suas habilidades laborais para trabalhar e garantir sua subsistência. Já as crianças que não pertenciam a nenhuma família, ou seja, as abandonadas, deveriam ser educadas em lugares próprios. “Eis, portanto, completado o processo de metamorfose que transformou as crianças inocentes e desprotegidas em menores que devem ser salvos e formados

<sup>33</sup> Foi um sistema que procurou organizar a educação pública no Brasil, no período de 1750 a 1777, por Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal que tinha como objetivo a organização da escola para servir aos interesses do Estado. (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 241).

para exercer seus papéis de futuros cidadãos” (TRINDADE *Apud* ARAUJO, 1999, p. 17). Diante disto,

Instaura-se a necessidade das "escolas", em sentido lato, abrangendo os vários locais de aprendizado, onde mesmo as creches e jardins de infância assumem um papel importante na difusão dos hábitos, sejam de higiene ou da nova sociabilidade de convívio e educação para a vida pública (TRINDADE, 1999, p. 17).

No percurso histórico das instituições educacionais para a infância no Brasil, é possível afirmar que estas resultam dos interesses sociais das classes dirigentes da sociedade. Os interesses em constituir instituições educacionais encontravam-se articulados aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Tais interesses não estavam voltados para exercer um trabalho pedagógico direcionado ao ensino de conteúdos científicos, mas sim de controle social (KUHLMANN, 2007), já que “[...] a história das instituições escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN, 2007, p. 77).

Como resultado dessa proposta assistencialista e da necessidade de um lugar para deixar as crianças enquanto as mulheres trabalhavam, em 1899 foi

[...] inaugurada no Rio de Janeiro a primeira creche pública, vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, e, em 1901, em São Paulo, é criada a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, pela iniciativa da espírita Anália Franco [...] com o objetivo de atender às crianças oriundas da Lei do Ventre Livre, como também às mães, mulheres pobres e operárias, que surge a creche para o cuidado de crianças de zero a dois anos de idade (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 242)

Com o atendimento dessas creches, houve redução de menores abandonados nas “rodas<sup>34</sup>”, os quais eram direcionados para as instituições que os acolhessem. Desta forma, as famílias poderiam trabalhar e deixar seus filhos sob cuidados. Nesta direção, “A educação infantil sob o prisma do assistencialismo ou da educação por excelência foi a nova configuração adquirida” (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 243). O dualismo mostrava-se profundamente explicitado neste contexto, sendo que as

<sup>34</sup> As rodas dos expostos eram mecanismos nas paredes de instituições como igrejas, que recebiam as crianças indesejadas, abandonadas, e quem às deixava não era visto.

nomenclaturas das instituições já referenciavam à classe que atendiam: destinado às crianças provenientes das camadas pobres, denominava-se creche e escola maternais. Destinado às crianças abastadas: denominavam-se jardim de infância (FERREIRA; SARAT, 2013). De acordo com Trindade:

A prática de classificar os menores vai, a partir de então, apenas se aperfeiçoar, e de tal forma, que definir, qualificar e classificar confundem-se. Se em períodos anteriores ela era vista como um ser desprotegido, agora, sobretudo no período entre as duas guerras, ela ganha uma nova conotação que se projeta para o seu futuro. É vista, então, como futuro trabalhador e, portanto, cidadão, ou então futuro delinquente e eminentemente perigoso. Agora, ao contrário de períodos anteriores, vai se firmando uma prática diferenciada de atendimento à criança, na qual a assistência é apenas um traço tênue e a educação vai se tornando fundamental. Nessa nova prática firma-se cada vez mais a noção de "educar para o trabalho e pelo trabalho", noção plenamente de acordo com a consolidação do novo tempo, o tempo do trabalho industrial (1999, 17, grifo da autora).

Os estudos referentes à história da criança e da concepção de infância no Brasil nos mostram que de ser desprovido de importância, a criança foi ocupando um papel social mais relevante na sociedade. No entanto, a infância das crianças pobres, foi estigmatizada, ou seja, marcada pelo cunho assistencialista, e constituída de questões ligadas a meio de subsistência. Em outras palavras, a criança pobre preocupa, pois será um problema quando adulto se não puder garantir seus ganhos para sobreviver, fato este presente em nosso recorte de estudo, e que nesta seção procuramos traçar sua base histórica.

A partir da década de 1980 mudanças significativas ocorreram no que tange a educação da infância. A década de 1990 altera a história da infância, ainda que marcada pelo discurso neoliberal.

Na próxima seção trataremos de analisar os documentos orientadores para o setor educacional no Brasil de forma a mapear e analisar as orientações particulares para a educação infantil brasileira presentes nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014 – 2024, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular.

### 3.1. As orientações para a Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014 - 2024

A chamada década da educação demonstra que a partir do ano de 1990, o setor educacional deveria passar por uma reorganização, em particular a educação infantil, considerando que esta parcela da população passou a ter o direito a educação com a Constituição Federal – CF, promulgada no ano de 1988, no Art. 208, onde afirma que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] **IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade**; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, p. 113, grifo nosso).

A regulamentação do direito das crianças pequenas à educação, nos remete à compreensão de que “[...] ao mesmo tempo que começaram a ter suas especificidades respeitadas, as crianças passaram a ser consideradas [...] cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças” (KRAMER, 2006, p. 800). É importante ressaltar que no contexto da constituinte, a opção da família em relação a matrícula na educação infantil era salvaguardada. Já no ano de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, reafirma os direitos constitucionais das crianças e em 1996 o documento maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional – LDB, por meio do “Art. 29<sup>35</sup>. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). De acordo com Lara e Moreira (S/D, p. 2),

<sup>35</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Esse reconhecimento esteve imbricado às implicações históricas e políticas decorrentes do processo de mundialização do capital [...] no qual a Educação Infantil passou a receber uma concepção não mais de cunho compensatório, de medidas assistenciais, mas sim, de propostas que passariam a integrar um projeto educacional.

Na direção posta pela Constituição de 1988, a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 institui o Plano Nacional de Educação – PNE, sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, e teve como objetivos elevar o nível de escolaridade da população brasileira; melhorar a qualidade do ensino ofertado em todos os níveis, a fim de supostamente contribuir com a redução das desigualdades sociais. Um dos objetivos do PNE estava em democratizar a gestão do ensino público de forma a promover a participação dos gestores e comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como a criação de Conselhos Escolares atuantes (BRASIL, 2001, p. 6).

Considerando a necessidade do cumprimento dos objetivos, o documento define 5 (cinco) prioridades, as quais são fundamentais para o sucesso do PNE. São elas:

*Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino<sup>36</sup> [...] 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram<sup>37</sup> [...] 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior<sup>38</sup> [...] 4. Valorização dos profissionais da*

<sup>36</sup> “Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (PNE, 2001, p. 6).

<sup>37</sup> “A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres” (PNE, 2001, p. 6).

<sup>38</sup> Nesta prioridade, “Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e

*educação*<sup>39</sup> [...] 5. *Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino*<sup>40</sup> (BRASIL, 2001, p. 6 - 7, grifo do documento).

Dentre estas, destacamos a prioridade de número 3 (três), a qual anuncia a ampliação no atendimento para a Educação Infantil em nível nacional e regulamenta uma série de diretrizes e metas para este nível educacional. É importante ressaltar que uma preocupação com o atendimento educacional das crianças que compõe o nível de ensino da Educação Infantil, passou a evidenciar-se com as ações previstas na reforma educacional ocorrida a partir dos anos noventa, tanto a nível global quanto nacional. A partir daí a legislação passa a construção de políticas que visam garantir o atendimento educacional, de forma a procurar romper com o caráter assistencialista que permeou e permeia este nível de ensino<sup>41</sup>.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001) afirma que:

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerada até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil (BRASIL, 2001, p. 8).

De fato, o viés educacional para a Educação Infantil, como já anunciamos, passa a ganhar notoriedade na década de 1990, tendo a garantia de atendimento educacional especializado com a LDB 9.394/96. O PNE afirma a importância de

sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2001, p. 6-7).

<sup>39</sup> De acordo com o documento, “Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 7).

<sup>40</sup> Compreende-se assim que sistemas de avaliação deverão ser implementados [...] inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 7).

<sup>41</sup> Compreendemos que as instituições de ensino para crianças de 0 a 3 anos de idade, apesar de possuírem um currículo pedagógico, mantem o caráter assistencialista considerando os critérios de ocupação das vagas, os quais estão diretamente ligados ao programa Bolsa Família, bem como a comprovação de trabalho dos pais.



direcionar um olhar particular para cada faixa etária, anunciando direcionamentos para a faixa etária de 0 a 3 anos, e para a faixa etária de 4 a 6 anos<sup>42</sup> por ser tratar de grupos em diferentes fases de desenvolvimento, e, portanto, com ações específicas para cada uma delas. De acordo com o PNE (2001),

A primeira faixa esteve predominantemente sob a égide da assistência social e tinha uma característica mais assistencial, como cuidados físicos, saúde, alimentação. Atendia principalmente as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Grande parte era atendida por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e, alguns casos, orientação pedagógica de algum órgão público, como a antiga LBA. As estatísticas informavam sobre os atendimentos conveniados, não havendo um levantamento completo de quantas crianças estavam freqüentando algum tipo de instituição nessa faixa etária. Estimativas precárias indicavam, até alguns anos atrás, um número de 1.400.000 crianças atendidas na faixa de 0 a 3 anos. A Sinopse Estatística da Educação Básica reuniu dados de 1998 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos. São dados incompletos, mesmo porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional. Qualquer número, no entanto, será uma quantidade muito pequena diante da magnitude do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças (BRASIL, 2001, p. 8).

Compreende-se assim, que o atendimento a faixa etária de 0-3 anos, em sua grande maioria se deu na informalidade, priorizando o cuidar em detrimento ao educar<sup>43</sup>. O desenvolvimento de estudos sobre o desenvolvimento humano indica a importância de um atendimento direcionado para cada faixa etária. Para o PNE,

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer

<sup>42</sup> É importante mencionar que no PNE de 2001-2010, as crianças de 6 anos de idade faziam parte da EI, sendo que em 2006, sob a regulamentação da instituiu-se o ensino fundamental de nove anos, por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

<sup>43</sup> Não afirmamos aqui que o cuidado não é importante, nos referimos a uma educação pautada em estudos científicos que possibilitem o desenvolvimento cognitivo e físico da criança. Consideramos que o cuidar é inerente ao educar na Educação Infantil.

funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde (PNE, 2001, p. 7).

Assim, insere-se um direcionamento educacional para aprendizagem e concordamos com o PNE que um atendimento especializado possibilitará o pleno desenvolvimento da criança de 0-3 anos. No entanto, o documento anuncia a Educação Infantil como um interesse de investimento ao explicitar que: “À medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interessados em investir nela” (PNE, 2001, p. 7). E justifica que:

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. **Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos.** Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. **No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso.**

O discurso que se segue no PNE acerca da necessidade do cumprimento dos objetivos e metas da Educação Infantil, pauta-se na justificativa de que os pais não possuem mais condições intelectual e econômica de atendimento de seus filhos, sendo a pobreza, assim como posto pelo Banco Mundial, a principal causa do não desenvolvimento humano.

De acordo com o PNE:

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste (BRASIL, 2001, p. 9).

Nesta análise a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino é tomada como responsável pela falta de acesso aos bens culturais, não mencionando que as questões estruturais das famílias deveriam ser a prioridade, ou seja, o investimento em políticas públicas que garantam o direito ao saneamento, segurança e moradia. Nesta direção, manifestando preocupação com o controle da pobreza, como propõe o Banco, o PNE afirma que: “Daí porque a intervenção na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2001, p. 10).

O Plano converge com o discurso do Banco Mundial acerca da importância das intervenções na infância, e vai além, atribuindo a esta a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico social, ao anunciar que:

Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. **Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro** (BRASIL, 2001, p. 10).

No entanto, é possível verificar que, apesar do discurso apontado no PNE ser de rompimento do caráter assistencialista da Educação Infantil, ao anunciar esta como um investimento de retorno econômico, demonstra que a sua ampliação é vista como “salvadora”, convergindo com a Teoria do Capital Humano, ao explicitar que:

Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças [...] o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior (BRASIL, 2001, p,11).

Para tanto, o PNE define 26 (vinte e seis) metas traçadas para a Educação Infantil na direção de organizar estruturalmente o atendimento e a oferta para o nível da Educação Infantil. Sendo elas:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais.
3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior.
4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.
5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.
6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais

que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.

10. Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

11. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.

12. Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.

13. Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta nº 2.

14. Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.

15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.

16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

20. Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição

Federal. Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo.

21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.

22. (VETADO)

23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.

26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação infantil.

É possível constatar a preocupação do documento na direção de melhoria de condições estruturais dos prédios onde serão atendidas as crianças desta faixa etária, bem como atrelar propostas pedagógicas condizentes com a idade e direcionadas por profissionais com formação pedagógica. Sem dúvida, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) apresentou-se como um grande passo para a Educação Infantil brasileira, embora nos limites da sociedade capitalista e do alívio da pobreza como recomendado pelo Banco Mundial.

Sendo o Plano Nacional de Educação um documento orientador das ações educacionais brasileiras, faz-se importante refletir sobre os elementos centrais que norteiam a educação pública, O PNE 2001 – 2010 afirmava que:

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, **este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade** e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. **Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.** Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. **O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela** (BRASIL, 2001, p. 12, grifo nosso).

O Plano Nacional Primeira Infância (2010) foi elaborado, com base na reunião de maio de 2002, na 27ª Assembleia das Nações Unidas, onde foi aprovado um documento para as crianças, intitulado: Um Mundo para as Crianças. O PNPI (2010, p. 11) apresenta, o compromisso de cumprir com os seguintes princípios e objetivos para os próximos 12 anos:

1. Colocar as crianças em primeiro lugar
2. Erradicar a pobreza – investir na infância
3. Não abandonar nenhuma criança
4. Cuidar de cada criança
5. Educar cada criança
6. Proteger as crianças da violência e da exploração
7. Proteger as crianças da guerra
8. Combater o HIV/AIDS (proteger as crianças)
9. Ouvir as crianças e assegurar sua participação
10. Proteger a Terra para as crianças.

No que tange ao ponto 5 do PNPI (2010), o documento apresenta a importância em investir na educação infantil, pois: “Dela depende o progresso nas ciências, a inovação tecnológica, a invenção do futuro. Mas ela é, também, a condição indispensável para a realização do ser humano” (BRASIL, 2010, p. 39). Nesta direção, este documento apresenta a relevância da preocupação com a educação das crianças que compõem a faixa etária de 0 a 6 anos, ao explicitar que:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta não pode mais se constituir a partir do ensino dito “fundamental” ou obrigatório, pois este já é considerado a segunda etapa do processo educacional da pessoa, construído sobre as estruturas psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas dos primeiros cinco ou seis anos de vida. Pesquisas atuais no campo da neurociência têm demonstrado a importância de uma estimulante interação educativa e de um ambiente heurístico nos primeiros anos de vida, sobretudo porque é nesse período que se formam com mais celeridade e consistência as sinapses cerebrais, que definem as capacidades, as habilidades e o potencial intelectual e social da pessoa. Descuidar desse período é a mais perdulária e a mais injusta atitude que se pode tomar contra o ser humano e contra o País. O descuido com a infância é a negação prévia da criança e, conseqüentemente, é uma restrição, deliberada ou não, mas nunca sem responsabilidade moral, à formação da pessoa (BRASIL, 2010, p. 39)

O PNPI (2010) mostra-se de fundamental importância no que se refere a educação das crianças, nos remetendo a importância das ações pedagógicas nesta etapa de ensino. Não queremos aqui, dizer que a educação infantil deva ser refletida

e organizada fora do processo regular de ensino, mas, esta deve ser entendida como complementar das etapas subsequentes do processo pedagógico considerando a relevância dos processos cognitivos pertencentes especificamente a esta fase da periodização.

Nesta direção, referente ao investimento numa Educação Infantil de qualidade, o documento apresenta nove objetivos e metas traçados para os doze anos seguintes, sendo eles:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, até 2016, a 40% da população de até três anos de idade e 100% da população de 4 e 5 anos e, até o final deste Plano, em 2022, alcançar a meta de 70% das crianças do primeiro grupo, mantendo a universalização do atendimento obrigatório na faixa de 4 e 5 anos.
2. Assegurar que todos os estabelecimentos de educação infantil estejam conforme os padrões de infraestrutura e funcionamento estabelecidos pelos órgãos competentes, mormente os relativos às características etárias das crianças, às crianças com deficiências, ao clima e à cultura locais.
3. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil (inicial e continuada), que conte com a participação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que realize as seguintes metas:
  - a) em cinco anos, 70% dos dirigentes de instituições de educação infantil possuam a formação requerida pela legislação em nível superior e em 10 anos 100%;
  - b) em seis anos, 100% dos professores tenham formação específica de nível superior;
  - c) em dez anos, todos os professores tenham formação em educação inclusiva e em libras.
4. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado seus projetos pedagógicos e os estejam aplicando.
5. Garantir, por meio de uma ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados.
6. Implantar, progressivamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 5 anos e onze meses, dando prioridade, nessa progressão, às crianças em situação de vulnerabilidade.
7. Estabelecer uma política de conveniamento do setor público com entidades comunitárias, filantrópicas ou confessionais que garanta atendimento segundo os critérios de qualidade.
8. Criar um programa nacional de brinquedos para a educação infantil, complementar ao programa de materiais pedagógicos, adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional.
9. Apoiar, com ações de educação infantil, os setores de assistência social, saúde e justiça, em seus programas voltados às famílias ou responsáveis por crianças com idade entre 0 e 6 anos, que ofereçam orientação e apoio à educação de seus filhos (PNPI, 2010, p. 40).



Os objetivos traçados no PNPI (2010), visam assegurar o direito educacional das crianças, regulamentados já na Carta Magna de 1988 e na LDBEN 1996, e nos possibilita identificar convergência com o Plano Nacional de Educação de 2014 no que tange a compreender a educação infantil, como primeira etapa da formação integral dos sujeitos.

Passados catorze anos da implementação do PNE (2001), a Lei 13.005/2014 regulamenta a nova redação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e apresenta metas e diretrizes as quais visariam garantir um ensino de qualidade. De acordo com o PNE (2014), as diretrizes apontadas no documento são transversais e referenciam todas as diretrizes, as quais têm por objetivo superar os desafios educacionais brasileiros. O PNE (2014) apresenta as 20 (vinte) metas articulando-as às cinco diretrizes:

**Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais –**  
Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

**Metas:** de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

**Diretrizes para a promoção da qualidade educacional**

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

**Metas:** 6 e 7; 10; 13.

**Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação**

IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.

**Metas:** 15 a 18.

**Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos**

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

**Metas:** 8 e 19.

**Diretrizes para o financiamento da educação**

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

**Meta:** 20 (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Dentre as vinte metas, nos deteremos em particular na Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco)

anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Esta meta trata em particular do nível de ensino que corresponde a Educação Infantil, e apresenta 17 estratégias subdivididas,

[...] que englobam expansão na oferta de vagas, estruturação básica de escolas e creches, políticas de colaboração interfederativas, levantamento da demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a EI, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras (BRASIL, 2015, p. 23).

O PNE (2014) no que tange a organização da faixa etária de atendimento explicita que,

Mudanças na legislação ocorridas na última década impactaram a provisão de EI. Tornou-se obrigatória a matrícula no ensino fundamental aos 6 anos de idade e instituiu-se o ensino fundamental de nove anos, por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Assim, a criança de 6 anos foi inserida no ensino fundamental e a EI passou então a atender as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2014, p. 24).

Portanto, o atendimento ofertado em Centros Municipais de Educação Infantil e Centro de Educação Infantil será ofertado as crianças de 0 - 5 anos de idade, em uma subdivisão didática de 0 - 3 anos em atendimento no berçário e maternal, e 4 - 5 anos no atendimento de pré-escolar I e II.

O PNE (2014) reitera o compromisso assumido em Jomtien na Tailândia em 1990, e em Dakar no Senegal no ano 2000. A análise apresentada no documento do PNE traz percentuais levantados pelo IBGE e que se restringem a um levantamento de atendimentos no Brasil, demonstrando que combater as desigualdades sociais é uma preocupação do PNE 2014, já que o estudo evidenciado no documento indica que o acesso à educação é desigual em todas as áreas: gênero, condição econômica entre outros, havendo uma disparidade significativa em relação à segunda, a condição econômica. Desta forma,

O PNE 2014, na estratégia 1.2, indica a possibilidade de diminuir tal disparidade, tratando-se, portanto, de uma meta de considerável impacto na democratização do acesso, que afeta positivamente a creche. Apreendemos, contudo, uma limitação nessa estratégia, por

admitir um contínuo de desigualdade, não prevendo o acesso à educação infantil para todas as crianças indistintamente (BARBOSA *et al*, 2014, p. 511).

Foi possível verificar que,

A proposição central para a educação infantil no PNE 2014, expressa na meta 1, refere-se à ampliação do acesso, por meio da universalização da pré-escola e da expansão do atendimento em creches para no mínimo 50% das crianças de até três anos. [...] A meta quantitativa para a creche, contudo, ficou aquém das indicações da Conae/2010, que visava à progressiva universalização do atendimento à demanda manifesta na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, [...] De fato, o percentual de atendimento de 50% já constava do PNE (2001-2010) e, portanto, em 2014 apenas é reapresentado. O Censo da Educação Básica mostra que em 2012 somente 23,5% de crianças de 0 a 3 anos de idade e apenas 14,8% menores de dois anos frequentavam creche [...] desse modo, os desafios para cumprir a meta 1 são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que se alcance 50% de atendimento na próxima década, muitas crianças de até três anos ainda serão privadas do direito à educação, descumprindo a Constituição Federal (BARBOSA *et al*, 2014, p. 509).

Estabelecendo uma análise comparativa dos objetivos referente a ampliação de atendimento para a educação infantil é possível constatar na tabela abaixo que o PNE (2001 – 2010) apresentou uma perspectiva, um tanto mais positiva em relação ao PNE (2014 – 2024), considerando ampliar o atendimento consideravelmente nas duas faixas etárias até o final da vigência do mesmo. No que tange a universalização do atendimento para as duas faixas etárias que compõe a educação infantil o PNE (2001 – 2010) não anuncia a intenção de universalizar, mas sim de ampliar o atendimento o que conduziria a universalização. Já no PNE (2014 - 2024), universalizar este nível de ensino é um compromisso, que não ocorreu na data prevista por este, que seria no ano de 2016.

<b>PERCENTUAL A SER ALCANÇADO POR VIGÊNCIA – PNE</b>			
	2001 – 2006	2001 - 2010	2014 – 2024
<b>AMPLIAÇÃO DE ATENDIMENTO 0 – 3 ANOS</b>	30 %	50 %	50%
<b>AMPLIAÇÃO DE ATENDIMENTO 4 – 5 ANOS</b>	60 %	80 %	50%
<b>UNIVERSALIZAR ATÉ</b>	-	-	2016

No que tange a educação infantil, tanto o PNE 2001, quanto o PNE 2014 garantiram avanços significativos. Em contrapartida, constata-se que o foco das ações direciona-se para a contenção da pobreza ao apresentarem dentre as diretrizes “educacionais”: garantir alimentação e atendimento à saúde, convergindo, desta forma com as orientações advindas do Banco Mundial e presentes no discurso neoliberal de focalização do atendimento na população de baixa renda, fazendo alusão à preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho.

### **3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil**

Na direção de organizar os sistemas de ensino no contexto pós-reforma, foi publicado o documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica” (2001), o qual apresentou um conjunto de princípios norteadores, que segundo o documento visavam suprir as “[...] necessidades de um país que está buscando, cada vez mais, a garantia de uma escola de qualidade, que vise ao ‘pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (BRASIL, 2001, p. 6, grifos no documento). O documento, se tratando de uma base organizacional para a Educação Básica brasileira, desvela a função educacional que cabe ao ensino de base, já apontada neste texto, preparar os sujeitos para o mundo do trabalho.

No que tange as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI” de 2001, afirma-se que “[...] esforços devem estar articulados com outros profissionais, como médicos, enfermeiros, terapeutas, agentes de saúde, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, arquitetos e todos que atendam às crianças e suas famílias em centros de Educação Infantil (BRASIL, 2001, p. 20), sendo possível afirmar que a preocupação estava em possibilitar via educação, uma rede de assistência, compactuando com as orientações dos documentos internacionais, bem como a legislação educacional, de atender as “necessidades básicas” dos sujeitos. Nesta direção, Bueno aponta que “Ao expressar a necessidade de parcerias para o atendimento, a *DCNEI (2001)* reflete o seu caráter dualista de educação para a

infância, respaldando as políticas compensatórias emanadas do Estado” (BUENO, 2012, p. 112, grifo da autora).

Referenciamos os dois documentos acima porque além de compreendermos que o setor educacional se mostrava preocupado em “encaixar” a educação infantil no sistema educacional, queríamos demonstrar que o discurso de focalizar as ações de cuidados com a saúde a este setor, delega a educação seu cunho de política social, bem como se desvela na legislação que,

[...] o Banco Mundial utiliza-se de formas universais para implementar políticas econômicas rentáveis e competitivas, para combater o analfabetismo e aliviar a pobreza. Com uma sustentação teórica pautada na teoria do *capital humano*, a educação escolar se mostra fator de produção e maiores investimentos, “profetizando” a educação com uma função econômica (BUENO, 2012, p, 116).

Todo documento educacional, ao passar por uma reforma, uma revisão, tem como objetivo propor uma reorganização social. Daí a importância de compreendermos estas reformas no contexto em que elas emergem, pois

Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificações nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudança na infra-estrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal de mundo. Significa, ainda que a sociedade de classes não é vista enquanto tal. É a falsa crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores da revolução social. Porque esta acontece quando são transformadas as relações de produção existentes, e o papel da educação (no caso, também da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar dada realidade social em função da conjuntura política e econômica, não o de ser o responsável pela transformação desta conjuntura (KRAMER, 1987, p. 31).

A Resolução nº 5 de 17 de setembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e determina em seu Artigo 2º que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009, p. 1).

Determina ainda que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

No que tange a construção das propostas pedagógicas, as Diretrizes orientam que:

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

Atendendo a Resolução nº 5, o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Básica – SEB, publicam as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010), e anunciam que: “[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010, p. 7).

A DCNEI (2010) preocupa-se em situar a criança enquanto

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Evidencia-se, em certa medida, a preocupação em tornar a criança partícipe do meio social. No entanto, ao analisar as intencionalidades da DCNEI (2010), constata-se que a mesma delega o conhecimento como puramente empírico e não como ação, interação, práxis.

No que tange a abrangência do atendimento dos pequenos, ao anunciar que **“É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”** (BRASIL, 2010, p. 15, grifo nosso), se contradiz em relação a Resolução nº 5, bem como à sua redação

no documento, pois ao explicitar como obrigatória a matrícula somente para faixa etária de 4 a 5 anos, se desresponsabiliza de atender as crianças entre 0 e 3 anos. Portanto, não cumpre a Constituição de 1988 no que se refere a que “todas” as crianças têm o direito a educação.

Com relação aos princípios que devem integrar as propostas pedagógicas, a DCNEI (2010), aponta três, sendo eles:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Faz alusão as orientações do Banco Mundial no que se refere à educação promover a ascensão econômica e social, ao afirmar que as crianças que frequentam a educação infantil deveram construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta **e com o rompimento de relações** de dominação etária, **socioeconômica**, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17, grifo nosso). É importante compreender que as diretrizes que passaram a compor o currículo, não podem ser compreendidas como neutras, ou somente como meio de ofertar um ensino de qualidade,

[...] o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro e desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular, importando saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, uma vez que a reprodução social não se dá de forma tranquila; há sempre um processo de contestação, conflito e resistência (RIBEIRO, 2013, p. 7185).

Assim, qualquer análise destes documentos deve considerar os fenômenos sociais políticos e econômicos, os quais são determinantes no processo de construção da legislação educacional, pois expressam as intencionalidades nacionais e internacionais frente a políticas gestadas pelo Estado.

A concepção assistencialista da educação infantil faz-se presente na DCNEI (2010) ao afirmar que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, **assim como o direito à proteção, à saúde**, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18, grifo nosso).

No que se refere as práticas pedagógicas, a DCNEI (2010) define como eixos norteadores a “interação” e a “brincadeira”. Concordamos que estes eixos devem nortear o trabalho pedagógico na infância. Porém o que nos chama a atenção é o fato de valorizar o empírico em detrimento ao científico. Para a DCNEI (2010) as atividades devem ser trabalhadas de forma que:

**Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais**, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2010, p. 25 – 27).



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), apesar de gestadas sete anos antes da regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (2017), expressam as orientações presentes neste documento no que se refere ao trabalho pedagógico com foco nos fatores empírico, social e emocional em detrimento ao científico. A Base Nacional Comum Curricular será discutida na seção que segue.

### 3.3 A Base Nacional Comum Curricular e a orientações para a Educação Infantil

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o percurso educacional para a Educação Infantil perpassou por inúmeras discussões no cenário nacional, e considerando sua herança histórica baseada em um atendimento assistencialista, um projeto educacional para este nível de ensino tornou-se um desafio nacional.

Com a propalada intenção de equalizar uma oferta a nível territorial, configurou-se nas políticas nacionais a regulamentação de constituir uma base comum de conhecimentos, norteadora de práticas educativas que atendessem os pequenos na direção de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/96 em seu Artigo 26, já determinava que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2005, p. 16).

Esta base comum se consolida com o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que traz em seu bojo uma concepção educacional pautada nos princípios da igualdade, equidade, diversidade e pluralidade. Para a BNCC a

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a **igualdade** e a unidade nacional (BRASIL, 2017, p. 11, grifo no documento).

É importante destacar que este documento anuncia que a partir da regulamentação de uma base comum curricular, a igualdade estaria garantida. No entanto, explicita que a equidade será efetivada mediante a construção de propostas curriculares que atendam às necessidades de cada região (BRASIL, 2017, p.11). Para a BNCC os

Currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p.12).

A BNCC estabelece um “novo” conceito para o conhecimento adquirido pelo sujeito na educação formal, ou seja, o conhecimento praticado nas instituições de ensino, de “competências de aprendizagem”. De acordo com a BNCC, os resultados provenientes das aprendizagens, necessitam expressar possibilidades de utilizar tais conhecimentos em situações rotineiras. Ou seja, o conhecimento, compreendido também como competência, deve ser operado, aplicado nas situações rotineiras (BRASIL, 2017, p.14).

Tal apontamento, nos permite refletir sobre o caráter pragmático do conhecimento, ao afirmar que o conhecimento adquirido nas instituições de ensino são de acordo com a BNCC : conceitos, procedimentos, valores e atitudes, devem instrumentalizar os sujeitos de forma que estes “[...] devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem [...]” (BRASIL, 2017, p. 16), pautado na questão central de “aprender a aprender”, resolvendo problemas mediatos. De acordo com a BNCC, o conhecimento erudito<sup>44</sup> que tem um fim em si mesmo, e que não seja aplicado no dia-a-dia, é considerado um conhecimento desinteressado para esta proposta educacional.

Desta forma, a proposta educacional da BNCC compromete-se com

<sup>44</sup> Considerando o conhecimento erudito como: “Aquele que tem um excesso de cultura e de conhecimento, geralmente conseguidos através da leitura”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/erudito/>>. Acesso em: 20 jun 2010.

[...] processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende [...] (BRASIL, 2017, p. 17).

Compreendemos, assim que a proposta educacional regulamentada pela BNCC deve ser pautada no ensino de conteúdos que visem instrumentalizar os sujeitos para atender aos preceitos mercadológicos atuais. Para tanto explicita dez competências de aprendizagem, as quais serão norteadas pela implementação da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência sócio ambiental em âmbito local, regional e global, com

posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 18 -19).

Para a BNCC, as dez competências acima explicitadas, deverão ser desenvolvidas pela prática educativa em todos os níveis da Educação Básica e possibilitariam uma educação integral aos sujeitos, pois desenvolveriam atitudes voltadas a justiça social, representando um “chamamento a responsabilidade” da sociedade (BRASIL, 2017, p. 19).

No que tange a Educação Infantil, a BNCC a reafirma como primeira etapa da Educação Básica e explicita a necessidade de “[...] potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo [...]” (BRASIL, 2017, p. 33). Para tanto, apresenta 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil

- 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).

Para a BNCC, é necessário garantir às crianças que compõe esta faixa etária, os direitos de: brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Nesta direção as ações educativas explicitadas na BNCC constituiriam “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36).

Devemos ressaltar os chamados Campos de Experiência, os quais deverão ser contemplados na proposta educacional para a educação infantil das redes de ensino e geraram o documento “Campos de Experiência: Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” (2018), produzido pelo Ministério da Educação – MEC em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Fundação Santillana. Este documento tem como intencionalidade instrumentalizar os educadores e os profissionais diretamente ligados a Educação Infantil, na direção da construção de um currículo pautado na proposta da BNCC. Assim, para a BNCC,

[...] a concepção de currículo ressalta a necessidade de articulação, no processo educacional, das experiências e dos saberes que as crianças constroem com os conhecimentos culturais já sistematizados que ocorrem em práticas planejadas e avaliadas, superando a atitude de apenas apoiar o que elas já manifestam. **Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas. É necessário o olhar para o cotidiano, para as emoções e para os saberes presentes nas relações face a face, trazendo para o currículo o reconhecimento das experiências infantis como aspecto norteador básico.** Com isso está sendo proposto um novo paradigma para a Educação escolar (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Desvela-se assim, uma transformação no que tange ao que se ensinou e ao que será ensinado às crianças da Educação Infantil. Esta transformação, podemos constatar como radical em detrimento a luta pela garantia de oferta de conhecimentos científicos, já que o documento anuncia que deve-se superar a transmissão de conhecimentos sistematizados e ter como foco as experiências cotidianas. Assim, o conteúdo do documento aprofunda-se em cada um dos campos de experiência sugeridos por eles, aprofundando-se nas discussões de forma a fundamentar tal proposta, já que para a BNCC, é a “experiência” que norteia e promove o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo mapear as orientações do Banco Mundial presentes na legislação produzida para educação infantil no Brasil entre os anos de 2011 – 2019 e investigar em que medida estão presentes em documentos nacionais que dizem respeito a educação infantil. Para dar conta deste objetivo, estudamos documentos orientadores do Banco Mundial para a educação brasileira, estabelecendo relação com os documentos norteadores da legislação educacional para a educação infantil no Brasil.

Partimos do pressuposto que o Estado brasileiro atende as orientações políticas e econômicas designadas pelo capital internacional, em particular do Banco Mundial. Considerando a reorganização do capital, o Brasil necessitou se adequar às exigências mercadológicas, considerando a divisão social do trabalho, sendo necessário adequar o sistema para preparar mão de obra qualificada. Este histórico de orientações advindas do Banco Mundial, se vincula a lógica do capital, bem como empréstimos financeiros provenientes de um discurso de investimentos na educação e saúde básicas, focalizados na população em vulnerabilidade social, justificando-as como caminho de redução das desigualdades econômicas e conseqüentemente promovendo o desenvolvimento social.

Desta forma, norteados pelo discurso ideológico neoliberal, ajustes setoriais foram intencionalmente implementados, e dentre estes, ajustes no setor educacional. A legislação educacional produzida no período expressou o discurso neoliberal de investimento no “capital humano” dos pobres. E de modo particular, o meio educacional expressou uma preocupação direcionada às crianças pequenas, por entender que esta faixa etária, deve necessariamente “sofrer” uma interferência educacional. Assim, foi possível em nossa pesquisa, identificar na legislação produzida no Brasil entre os anos de 2011 e 2019 para a educação infantil, as orientações do Banco Mundial.

Apesar do direito a educação dos pequenos estar garantido na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e o atendimento desta constituir-se como um dos focos da Reforma Educacional de 1990, foi possível constatar que no PNE 2001 - 2011, treze anos após o direito à educação estar constitucionalizado, menciona-se somente a ampliação de vagas para a faixa etária 0-5 anos de idade, incorrendo em uma desresponsabilização por parte do

Estado de garantir o atendimento a todos. Já o PNE 2014 - 2024, ao apresentar as metas para a educação infantil, apresenta como compromisso universalizá-la até 2024. Assim, 36 (trinta e seis) anos após a CF, espera-se, que esta universalização seja cumprida pelo Estado no que tange a atender a todas as nossas crianças.

O PNE, no que tange a Educação Infantil, pauta-se na justificativa de que os pais não possuem mais condições intelectuais e econômicas de atendimento de seus filhos, sendo a pobreza a principal causa do não desenvolvimento humano. Outra questão a ser ressaltada, é o fato de que ambos os Planos compactuam com as orientações dos documentos do Banco Mundial para a educação infantil, analisados neste trabalho.

Na análise das DCNEI (2001) e DCNEI (2010), as quais organizam a educação infantil brasileira, e evidenciam uma preocupação com a educação desta faixa etária foi possível constatar que no que tange ao trabalho pedagógico, o conhecimento detém-se no empirismo e imediato em detrimento ao científico. No que diz respeito a universalização, as DCNEI preveem a obrigatoriedade do atendimento para a faixa etária de 4 e 5 anos de idade, as quais foram delegadas as instituições de ensino regulares. Portanto a faixa de 0-3 de idade, permanece sob a égide da focalização do atendimento, tendo como critério a condição sócio econômica dos pais, demonstrando, assim, a convergência com as políticas sociais focalizadas.

A análise da BNCC (2017), no que se refere a educação infantil nos permitiu identificar um ensino pautado nas competências e habilidades, sendo privilegiado o conhecimento prático e direcionado as necessidades da sociedade contemporânea, instrumentalizando os sujeitos de forma a atender as exigências do processo produtivo. Desta forma, a BNCC (2017), assim como o PNE (2014) e a DCNEI (2010) dialogam entre si, e apresentam convergências com as orientações do Banco Mundial para a educação da infância.

Diante do exposto, é possível afirmar que a política educacional para a educação infantil produzida no período em tela, é uma componente das políticas sociais, as quais difundem o discurso ideológico neoliberal e direcionam ações para a educação, com o fim de determinar a base educacional da futura mão de obra trabalhadora brasileira, ocupando seu lugar na divisão social do trabalho. A educação infantil se apresenta nos documentos do Banco Mundial, gradativamente, como fator fundamental para cumprir com as determinações da ideologia neoliberal e colaborar com a hegemonia do capital.



Por fim, as políticas sociais mostram-se estratégias estatais, com o fim de apaziguar os embates entre as classes dominadas e dominantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANCO MUNDIAL. Relatório nº. 20475-BR. **O Combate à Pobreza no Brasil: Relatório sobre Pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a Redução da Pobreza. Volume I.** Departamento do Brasil – Setor de Redução da Pobreza e Manejo Econômico. Região da América Latina e do Caribe. Washington, DC, 2001. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAIS/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>. Acesso em: 20 set 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório nº. 20160-BR.** Washington, D.C., 6 de março de 2000. In: BARROS, F. (org.). *As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil (2000-2003)*. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório nº. 22841-BR. Brasil – Desenvolvimento na Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas.** Departamento de Desenvolvimento Humano - Brasil – Unidade de Gerenciamento do País – Região da América Latina e Caribe – Documento do Banco Mundial. Washington, DC, 2001. <<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/875361468741318563/text/228410Portuguese.txt>>. Acesso em: 18 jan 2020.

\_\_\_\_\_. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos,** 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 fev 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório 63731- BR - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015,** 2011. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/636941468020041415/pdf/637310CAS0REPL00CPS0Portugues000IDU.pdf>>. Acesso em: 18 fev 2019.

\_\_\_\_\_. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade,** 2016. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/284561467996687489/pdf/106569-PORTUGUESE-SCD-P151691-PUBLIC-non-board-version.pdf>> . Acesso em: 20 fev 2020.

\_\_\_\_\_. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – volume I,** 2017. <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480->

[REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf](#)>. Acesso: 20 fev 2020.

[https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Crianca\\_adolescente\\_IX/plano%20nacional%20da%20primeira%20infancia%202010.pdf](https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Crianca_adolescente_IX/plano%20nacional%20da%20primeira%20infancia%202010.pdf) – **Plano Nacional Primeira Infância**, 2010.

\_\_\_\_\_. N° Do Relatório: 22116-BR - O Relatório De Progresso Da Estratégia De Assistência Ao País Para A República Federativa Do Brasil (2001). <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/812901468228532483/pdf/221160PORTUGUESEOCASP2001.pdf>>. Acesso em 12 jan 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456> .

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro. **As proposições do Banco Mundial para as políticas de educação infantil no Brasil (1990-2010)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel – PR, 2012.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A Relação Entre Educação E Desenvolvimento Para O Banco Mundial: A ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação**. Ix Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128>.

BRANCO, Rodrigo Castelo. **O novo desenvolvimento e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano**. Rio de Janeiro, 2009.

BRAYAN, Newton Antonio Paciulli. **Concepções de Desenvolvimento, Estado e Política Educacional**. In: Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Orgs. DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. Cascavel – PR, EDUNIOESTE, 2006.

BRASIL. **Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / [Ministério da Educação; texto final: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. – São Paulo : Fundação Santillana, 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20105.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf)>. Acesso em: 13 jun 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> . Acesso em: 12 nov 2019.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília, DF : MEC, 1996. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 13 jun 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, Novembro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 10 nov 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** Brasília, DF : Inep, 2015

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. **O Banco Mundial e a Atualização da Retórica da Satisfação das Necessidades Básicas Expressas nas Áreas de Educação e Saúde nos anos de 1990.** In: Estado, Políticas Sociais e Estado no Brasil. Orgs. FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antonio. Cascavel – PR: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

DALAROSA, Adair Ângelo. **Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade.** In: Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia

e temas transversais. Org, José Claudinei Lombardi. 3ª edição: Campinas – São Paulo. Autores Associados – HISTEDBR, Caçador – SC. Coleção Contemporânea. UnC, 2009.

DEITOS, Roberto Antonio. **A Reforma do Estado e a Política Educacional no Brasil: o (neo)liberalismo nas reformas educacionais nacionais (1995-2002)**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Roberto%20antonio%20deitos.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Roberto%20antonio%20deitos.pdf). Acesso em: 03 set 2019.

DEITOS, Roberto Antonio; ZANARDINI Isaura Monica Souza; ZANARDINI; João Batista. **Aspectos Socioeconômicos das Políticas Educacionais no Brasil. 2016**. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16090>>. Acesso em: 10 jan 2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais** – São Paulo. 10ª edição, 2007

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo. 12ª edição, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. São Paulo. Editora Brasiliense S. A. 5ª edição, 1991.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

\_\_\_\_\_, Ireni Marilene Zago. **A Articulação entre a Reforma Econômica e a Reforma Educacional com a sustentação do Mito da Educação e da Ideologia da Globalização**. In: Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Orgs. DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. Cascavel – PR, EDUNIOESTE, 2006.

FERREIRA, Eliana Maria. SARAT, Magda. **“Criança(s) e infância(s)”**: perspectivas da história da educação. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 27 . jul/dez. 2013. p. 234 - 252.  
<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723814272013234/2817>>. Acesso em: 03 jun 2020.

FIORI, José Luiz. **Neoliberalismo e políticas públicas**. Os moedeiros falsos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do um novo século**: um olhar desde a América Latina. In: Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Org, José Claudinei Lombardi. 3ª edição: Campinas – São Paulo. Autores Associados – HISTEDBR, Caçador – SC. Coleção Contemporânea. UnC, 2009.

GEBARA Ademir. **Propostas para a educação na província de São Paulo**: Luzia ou Saquarema. Natal. RN. 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0645.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: História da Vida Privada. vol. 03, p. 324. História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes / organização Roger Chartier; tradução Hildegard Feist. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GEORGE, Suzan; SABELLI, Fabrizio. **La religion del credito**: el Banco Mundial y sul Imperio Secular. Barcelona: NovagrafikS.A., 1994.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3ª Edição – Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil**: educação infantil e é fundamental. Educação e Sociedade, vol. 27, n 96 – Especial, p. 797 – 818, out. 2006.

KHULMANN JR., Moysés. **Infância e Educação uma abordagem histórica**. 4ª edição. Editora Mediação – Porto Alegre – RS, 2007.

KLEIN, L. R. **Elementos de Fundamentação Teórica para a Alfabetização**. In: Caderno de Alfabetização para o Professor de Educação de Adultos. Curitiba-PR: SEED-DESU, 1991.

LEHER, Roberto. **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, 1998.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Muncial e a Educação Infantil no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2006.

MEDEIROS, Clayton Gomes de; RODRIGUES, Hanslilian C. C. **Educação Infantil e o Rånço do Assistencialismo**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=3e9cead2c9b3e1d6> . Acesso em 30 out 2019.

MEURER, Adriele Cristina de Souza. **O pensamento liberal e sua Expressão na Concepção Educacional de Anísio Spínola Teixeira na Década de 1930 no Brasil**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Oeste do Paraná. Cascavel – Pr, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares - São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas para Educação Infantil e agenda 2030 no Brasil**, 2019.

\_\_\_\_\_. LARA, Angela Mara de. **Educação Infantil no Brasil: História e Políticas Educacionais**. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/328979211\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_NO\\_BRASIL\\_HISTORIA\\_E\\_POLITICAS\\_EDUCACIONAIS](https://www.researchgate.net/publication/328979211_EDUCACAO_INFANTIL_NO_BRASIL_HISTORIA_E_POLITICAS_EDUCACIONAIS)>. Acesso em: 25 jun 2020.

NAGEL, Lizia Helena. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2001.

NASCIMENTO, Claudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1394/1191>>. Acesso em: 12 mai 2020.

NOGUEIRA, Francys Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA; Francys Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon Rizzotto. **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

OLIVEIRA, DUARTE. Dalila Andrade Oliveria e Adriana Duarte. **Política educacional com política social: uma nova regulação da pobreza**. Florianópolis, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

PEREIRA, Meira Chaves. **Cultura, Infância, Criança e Cultura Infantil**: alguns conceitos. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 38-49, maio, 2013. Disponível em: <[file:///D:/Arquivos/Downloads/1631-Texto%20do%20artigo-2811-1-10-20130926%20\(1\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/1631-Texto%20do%20artigo-2811-1-10-20130926%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 jun 2020.

PETRAS, James, **Os Fundamentos do Neoliberalismo**. In: No Fio da Navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC. Nildo Domingues Ouriques, Waldir José Rampinelli organizadores. São Paula: Xamã, 1997.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: um olhar sobre a transição entre educação infantil e ensino fundamental. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. CURITIBA- PR, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8206\\_5322.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8206_5322.pdf)>. Acesso em: 30 jun 2020.

SANFELICE, José Luis. **Políticas Sociais**: exertos. In: Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Orgs. DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. Cascavel – PR, EDUNIOESTE, 2006.

SANTOS, José Luis de. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros Passos. 6ª edição - Editora Brasiliense, 1987.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Zahar Editores. Rio de Janeiro-RJ, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; MORAES, Olinda Evagelista. **Política educacional**; Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. **Revista Brasileira de História** - v.19 n.37 São Paulo Set. 1999. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 28 jun 2020.

UNESCO, CONSED. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Ação Educativa, Brasília-DF, 2001

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Política Social na década de 90**. In: NOGUEIRA, F. M. G.(Org.). Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2001.



ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A Ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese de Doutorado – UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A Reforma da Gestão Escolar e as Políticas Implementadas no Brasil na Década de 1990**. In: Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Orgs. DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. Cascavel – PR, EDUNIOESTE, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo: PUC, 1984.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. **Estado e Política Educacional no Brasil**. In: Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Orgs. DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. Cascavel – PR, EDUNIOESTE, 2006.

#### SITES VISITADOS:

<<https://alunosonline.uol.com.br/sociologia/controle-social.html>> Acesso em 13 mai 2020.

<<https://www.sunoresearch.com.br/artigos/laissez-faire/#:~:text=A%20express%C3%A3o%20laissez%20faire%20significa,como%20o%20direito%20%C3%A0%20propriedade.>> Acesso em 05 jun 2020.

<<https://conceito.de/acordo-bilateral>> Acesso em 23 out 2019.

<<https://www.significados.com.br/ethos/>>. Acesso em 23 out 2019.

< <https://aulazen.com/historia/a-carta-do-atlantico/> >. Acesso em 18 jun 2020.

<<https://sitecampus.com.br/diferenca-e-relacao-entre-projetos-e-programas/>>. Acesso em 30/10/2019.

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Absente%C3%ADsmo>>. Acesso em: 18 jun 2020.

<<http://issa.go.gov.br/index.php/perguntas/sobre-a-previdencia:-rgps-e-rpps/4>>. Acesso em: 10 mai 2020.

<<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/12/27/bpc-beneficio-pago-a-idosos-e-deficientes-pobres-inss.htm>> Acesso em: 10 mai 2020.

< <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>> Acesso em 01 jun 2020.

< <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia> >. Acesso em 08 jun 2020.

< <https://www.educabrasil.com.br/provao-exame-nacional-de-cursos/#:~:text=Sistema%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Minist%C3%A9rio,do%20ensino%20superior%20no%20pa%C3%ADs.> >. Acesso em: 13 jun 2020.

<<https://www.dicio.com.br/erudito/>>. Acesso em: 20 junho 2010.