



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

NINA ROSA TEIXEIRA OLIVEIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANISMOS
MULTILATERAIS.

SALVADOR/BA

2008

NINA ROSA TEIXEIRA OLIVEIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANISMOS
MULTILATERAIS.

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da Professora Dra. Maria Couto Cunha.

SALVADOR/BA

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

NINA ROSA TEIXEIRA OLIVEIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANISMOS MULTILATERAIS.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, aprovada em 09 de dezembro de 2008 pela seguinte banca examinadora:

Jean Mário Araújo Costa

.....

Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Universidade Metodista de Piracicaba.

Leila Franca Soares

Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Universidade Federal da Bahia

Maria Couto Cunha (Orientadora).....

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Universidade Federal da Bahia.

Salvador/BA

2008

DEDICATÓRIA

À

Minha família, pelo apoio e pelo sonho compartilhado.
E a meus amigos, pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida concedida.

Agradeço aos amigos do NEEM, que sempre me incentivaram a buscar e construir novas aprendizagens e por terem me apresentado a grandiosidade dos estudos do tema ora apresentado.

Agradeço em especial à professora Maria Couto e às amigas Rosemeire e Cristiane, pelo grande apoio para a construção deste trabalho e pelo apoio durante meu percurso acadêmico.

Às queridíssimas amigas do G7 às agregadas às amigas do DA, às amigas da IN e aos amigos e amigas da vida, que estiveram comigo nas horas boas e ruins.

À minha família, pela incansável torcida e especialmente aos meus pais, Silvia e Jorge pela dedicação e abnegação. Sem o apoio de vocês todos nada disso seria possível.

A consciência do mundo e a consciência de si
como ser inacabado necessariamente inscrevem o
ser consciente de sua inconclusão num
permanente movimento de busca (...).

Paulo Freire, 1997

RESUMO

O objetivo deste estudo incidiu sobre a discussão sobre a forma como a Educação Infantil brasileira têm se comportado frente às possíveis influências de Organismos Multilaterais, tanto no âmbito da elaboração e implementação de Políticas Públicas quanto na implantação de projetos e programas para a referida etapa da Educação Básica. Para fundamentar a análise foi necessário traçar um panorama da história do atendimento da Educação Infantil no mundo e no Brasil, assim como também foi imprescindível realizar um estudo sobre os pressupostos legais que regem a Educação Infantil no país. Documentos produzidos pelo Ministério da Educação deram subsídios para esse estudo. Para que fossem percebidas as possíveis influências do Banco Mundial e do UNICEF na Educação Infantil brasileira foi feita uma análise da atuação desses órgãos na Educação Infantil do Brasil. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e teve como principal conclusão a constatação de que as orientações e ações desses organismos para a Educação Infantil seguem a linha compensatória de atendimento educacional, visto que propõem programas de baixo custo, maior participação da família e comunidade e conseqüente minimização das responsabilidades do Estado, com isto, propondo uma educação pobre para as crianças de países pobres.

Palavras-Chave: educação infantil; políticas públicas; organismos multilaterais.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. HISTÓRICO DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL	11
2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO: ALGUNS ANTECEDENTES	11
2.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA: DOS PRIMÓRDIOS AO SÉCULO XX	17
3. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
4. O BANCO MUNDIAL, O UNICEF E A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	40
4.1 A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.	40
4.2 O UNICEF E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	43
4.3 O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERENCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por finalidade o estudo das Políticas Públicas para Educação Infantil e das ações de Organismos Multilaterais para a referida etapa da Educação Básica, com o intuito de evidenciar as possíveis influências desses organismos na implantação de políticas e, principalmente, nas práticas de Educação Infantil no Brasil.

Os Organismos Multilaterais que têm maior expressividade no Brasil são: o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo nas Nações Unidas para a Infância), a OEA (Organização dos Estados Americanos), a OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Esses organismos se fizeram mais presentes na história da educação brasileira a partir do século XX. Suas ações se davam de forma mais ou menos expressiva, a depender do contexto político em que o país se encontrava. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, direito das crianças e dever do Estado, é alvo das ações de Organismos Multilaterais, principalmente a partir da década de 1990.

Por ser um estudo monográfico de final de curso de graduação, com tempo limitado de realização, o trabalho se deteve na investigação das ações de dois desses Organismos: o Banco Mundial e o UNICEF. A escolha por esses órgãos se deu devido à expressividade mais notória de suas ações na atualidade.

Enquanto o UNICEF atua de forma a viabilizar a implantação de programas e projetos destinados à infância e à sua educação, o Banco Mundial atua na Educação Infantil, através de acordos de cooperação técnico-financeira a projetos. É desta forma que a relação entre a Educação Infantil brasileira e esses Organismos Multilaterais se estabelece.

A motivação para a escolha deste tema surgiu a partir das experiências proporcionadas pela Academia. Tive oportunidade, no primeiro semestre do ano de 2006, de manter contato direto com uma turma de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Naquela época, tive chances de iniciar a perceber as relações existentes entre as práticas em sala de aula, as teorias elaboradas e as políticas formuladas para aquela etapa da Educação Básica. Foi a partir daquela experiência que surgiu minha vontade de aprofundar os

estudos relativos à Educação Infantil. Também participei do Programa de Iniciação Científica 2006/2007 da UFBA, como voluntária, junto ao Núcleo de Estudos de Educação Municipal da Linha de Pesquisa de Política e Gestão da Educação da FACED, com um plano de trabalho que tinha como foco o estudo da implementação das políticas de Educação Infantil em municípios baianos.

Participando desse grupo de pesquisa coordenado pela Professora Maria Couto Cunha, que desenvolve estudos sobre a gestão da educação em municípios baianos, elaborei, dentre outros documentos que analisaram temas ligados às políticas de Educação Infantil, um trabalho intitulado “**As Políticas Públicas para Educação Infantil em sistemas municipais de ensino**”, fundamentado em pesquisa empírica realizada em quatro municípios do Semi-Árido baiano. Os resultados deste estudo, inclusive, foram por mim divulgados no Seminário de Mobilização Científica – SEMOC, promovido pela Universidade Católica do Salvador, em 2007. Devo também acrescentar que dentre os capítulos que constam de uma coletânea de textos que será publicada pela EDUFBA no próximo ano e organizada pela professora acima citada, figura um artigo de nossa autoria, em parceria com a mestranda Cristiane da Conceição Gomes, dando conta dos resultados desses estudos realizados naquele Programa de Iniciação Científica.

No contato com o grupo de pesquisa pude dialogar mais claramente com as questões referentes às Políticas Públicas e ampliar meus conhecimentos sobre a temática desta monografia. Os estudos empreendidos naquela época proporcionaram a expansão do meu aporte teórico sobre políticas públicas, de uma forma geral. Esses novos conhecimentos fizeram crescer ainda mais a motivação de fazer um estudo delimitado sobre políticas públicas e a Educação Infantil, haja vista a pouca produção que relaciona essas duas áreas.

Pude perceber, com o estudo na época desenvolvido, a situação das políticas públicas para a Educação Infantil. Historicamente, é notável a falta de prioridade dada à Educação Infantil no Brasil no que se refere à elaboração de políticas que garantam oferta de educação de qualidade e permanência do aluno na escola. No cenário educacional atual, a Educação Infantil passa por uma fase paradoxal, mas que, de alguma forma tem lhe conferido maior visibilidade, visto que a partir da década de 1980 o debate sobre sua importância fez com que o governo brasileiro trabalhasse no sentido de elaborar políticas para essa etapa da educação. É importante salientar que mesmo tendo sido elaborados documentos normativos para a Educação Infantil pode-se perceber o paradoxo na prática visto que a EI ainda continua numa condição marginal em relação às demais etapas da Educação Básica.

Levando em consideração a natureza do objeto estudado nesta monografia, foi utilizada a abordagem qualitativa como foco metodológico. O estudo foi fundamentalmente baseado em levantamento bibliográfico e documental utilizando como fontes artigos científicos, livros, publicações oficiais, relatórios técnicos entre outros. Para que se cumpra o objetivo deste trabalho, serão apresentados quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “História do Atendimento à Infância no Brasil” é apresentado em duas partes distintas. Na primeira parte é feito um breve histórico sobre a infância e a Educação Infantil no mundo. Toma-se como ponto de partida da discussão o surgimento do “sentimento de infância”, conceito elaborado por Áries, para então traçar o percurso histórico da Educação Infantil no mundo. A segunda parte do primeiro capítulo dá continuidade a primeira e se destaca por apresentar os caminhos traçados pela história do atendimento à infância no Brasil, desde o Brasil Colônia até o século XX.

“A política educacional para Educação Infantil” é o título do segundo capítulo deste trabalho. Nesta parte do estudo é realizada uma análise dos principais documentos que norteiam a política educacional para a Educação Infantil. A necessidade deste capítulo é legitimada na medida em que através do estudo dos preceitos legais para a referida etapa torna-se possível estabelecer posteriormente um paralelo entre as ações e orientações dos Organismos Multilaterais para a Educação Infantil, a elaboração desses documentos e as conseqüências nas práticas para a etapa da Educação Básica em estudo.

Intitulado de “O Banco Mundial, o UNICEF e a cooperação internacional à Educação Infantil no Brasil”, o terceiro capítulo é dividido em três partes. Na primeira parte é realizada uma contextualização acerca do cenário político-social que vai desenrolar a cooperação dos Organismos Multilaterais à educação brasileira com mais notoriedade. Na segunda e terceira partes do capítulo apresenta-se uma discussão sobre as ações e orientações do UNICEF e do Banco Mundial para a Educação Infantil no Brasil ao longo dos anos, tomando como referência os estudos mais recentes sobre a temática. Vale ressaltar que o termo “Educação Infantil” é utilizado durante o trabalho referenciando a educação de crianças de 0 a 5/6 anos e só foi institucionalizado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No último capítulo do trabalho, nas “Considerações Finais” são apresentadas as principais reflexões e deferências abstraídas dos estudos desenvolvidos nos capítulos anteriores e são estabelecidas correlações entre as mesmas. Conclui esta monografia com a apresentação das referências que forneceram as bases para o seu desenvolvimento.

2. HISTÓRICO DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO: ALGUNS ANTECEDENTES

Postulando que a Educação Infantil (EI) passa a existir quando o sentimento de infância se torna presente na história das sociedades, faz-se necessário para a compreensão do percurso histórico da mesma delimitar e estabelecer as diferenças conceituais existentes entre os termos infância e criança.

Para fazer essa distinção, remeto-me à obra de Philippe Áries (1981, p.156), historiador francês, que em seus estudos sobre história social da criança e da família, afirma que, “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”.

Em sua obra, o autor mostra que o reconhecimento da infância (e não apenas da criança) e do sentimento da sua existência, é resultado de modificações ocorridas na organização da sociedade. Nas sociedades medievais, por exemplo, esse sentimento inexistia. Até o final da Idade Média a criança não era vista em suas particularidades. Era, pois, um adulto em miniatura, e como tal vivia. Parece que a descoberta do sentimento de infância e sua legitimação estão diretamente relacionadas com a evolução sócio-cultural dos povos.

A partir do século XVI, através da sutil mudança de comportamento no seio familiar (mudanças ocorridas principalmente entre as mulheres), em relação à criança, é que o sentimento de infância surge.

É nesta época de início da Idade Moderna que os adultos, ao mesmo tempo em que começaram a tratar as crianças de forma a diferenciar a imagem delas da sua, começam também a tratá-las de forma diferente. O sentimento de infância da época é caracterizado pelo tratamento de extrema afetividade destinado às crianças. Na “paparicação” destinada aos pequenos podia-se perceber que, naquela época, os mesmos eram considerados como seres ingênuos, graciosos e isentos de qualquer tipo de malícia.

No final do século XVII, entretanto, um novo sentimento de infância começa a nascer. Apesar de ter surgido quase ao mesmo tempo, esse novo sentimento se contrapõe ao outro anterior por dois motivos: primeiro por ter provindo de escolásticos e moralistas e, principalmente, por considerar a criança como um ser imperfeito, que carecia de disciplina e resguardo. Essa postura foi adotada por aqueles que não consentiam tratar a criança como um ser genuinamente imaculado.

Com os estudos de Ariès, pode-se perceber que a idéia de infância, da forma como foi e é concebida, nem sempre existiu. O que sempre existiu, foi a noção de um ser diferente do adulto pelo seu grau de maturidade.

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto e representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVI e XVII. (SARMENTO; PINTO, 1997 apud CARVALHO, 2003, p. 42).

Tido como uns dos primeiros pensadores a defender o postulado da escola única, Comenius, manifesta sua idéia de sistema educacional através de uma separação deste em quatro graus diferentes. A escola materna, escola comum, a escola latina e a universidade caracterizam a concepção comeniana de organização estrutural do sistema escolar. A escola materna é aquela que expressa a preocupação do pedagogo com a educação de crianças.

Em *Didática Magna*, sua grande obra, Comenius faz algumas recomendações sobre a natureza do trabalho educativo com crianças. Defensor da idéia de pureza infantil, o autor, recomendava que a educação para os menores fosse realizada de forma a intuir os cuidados com o espírito e com o corpo (higiene e educação física) ao mesmo tempo em que conteúdos morais eram ensinados aos menores. Comenius reconhece também as particularidades do desenvolvimento de cada criança além do papel importante da família, mais especificadamente da mãe, na boa educação da criança.

No mesmo livro, Comenius recomenda ainda as matérias que deveriam ser incluídas no currículo da Educação Infantil da época. São elas: Física, Astronomia, Geografia, Cronologia, História, Dialética, Gramática, Metafísica, Ótica, Aritmética, Geometria, Retórica, Religião, Poesia, Música, Política, Mecânica, Economia, Ética, Estática e Piedade. Apesar de parecer complexas para o universo da Educação Infantil, essas matérias, quando sugeridas por Comenius, foram especificadas no seu conteúdo e se mostraram bastante fundamentais. A título de exemplificação; “Astronomia: O seu início está no conhecimento

do que se chama céu, luz, estrela e em mostrar seu surgir e desaparecer cotidiano” (COMENIUS, 1627 apud ARAUJO, 1996, p.93).

Responsável pela consolidação do pensamento moderno de infância, Rousseau através da narração da história de Emílio e o seu tutor, traça o que seria naquela época os objetivos principais da educação de crianças. O Emílio ou da Educação, obra de 1762, é dividido em (5) cinco partes, sendo as duas primeiras partes dedicadas à infância (“Livro Primeiro: Do Nascimento aos dois anos e o “Livro Segundo: Dos (2) dois anos aos (12) doze anos). Para o filósofo, a educação para as crianças tinha como desígnio preservar a sua natureza, essencialmente boa, para que as mesmas se tornassem bons adultos e cidadãos.

[...] Com base na educação de seu Emílio, Rousseau demonstrou a necessidade de atenção integral que deveria ser dedicada à criança, por meio da figura do receptor.

Preocupações com a alimentação, saúde, aprendizagem, significativa, desenvolvimento de caráter e valorização de cada fase da infância constituem a tônica rousseauiana. A educação negativa, ou educação da natureza seria capaz de preservar infância, trabalhando adequadamente os conceitos de disciplina, verdade, liberdade e sensibilidade. (FERREIRA JR; SANTOS, 2007)

Por esse motivo pode ser considerada como uma obra de grande influência para as idéias pedagógicas dos séculos seguintes.

A tendência romântica, surgida no século XIX a partir da influência dos princípios do liberalismo, no plano filosófico e das novas descobertas dos estudos na área do desenvolvimento infantil, fatores indutores dos questionamentos à escola tradicional, teve como adepto Friedrich Froebel (1782-1852). Criador do *Kindergarten* (Jardins de Infância), Froebel desenvolveu uma proposta de Educação Infantil de grande expressividade

A criação dos Kindergartens representou um grande marco na história da Educação Infantil. Esse tipo de instituição, criada em 1837 em Blankenburg (Alemanha), defendia em seu ideal pedagógico a idéia de desenvolvimento natural das crianças e do papel determinante da ludicidade para o sucesso da aprendizagem. Depois de sua criação e durante muito tempo, as instituições destinadas à educação de crianças passaram a se chamar Jardins de Infância.

Para Froebel a educação das crianças deve proporcionar o desenvolvimento natural destas; isto significa que o processo educativo deve ser orientado em direção aos interesses espontâneos das crianças. Sobre os professores, o autor sugere que esses não forcem o processo natural e que não impunham nenhum tipo de conhecimento que não seja legitimado pelo interesse da criança.

As idades da Infância, da Criança e do Menino são as três fases do processo educativo sugeridas por Froebel. A primeira fase, a idade da infância, compreende o nascimento até os três anos de vida. Nesta etapa o processo educativo se restringe ao incentivo, a exercícios de ginástica e treinamento dos sentidos.

A idade da criança vai desde os três aos sete anos e coincide com o período do Jardim de Infância. Neste período, despertam-se os instintos fundamentais, através do ritmo musical, do desenho, jogos e brincadeiras espontâneas. A brincadeira é a expressão independente, exterior, dos impulsos e da vida interior. Nesta fase, o processo educativo deve contentar-se em respeitar os primeiros impulsos voluntários, em observar o ambiente, em apanhar objetos e brincar com eles, em estimular a evolução natural da criança, através da ação sobre o ambiente externo. (GILES, 1987, p. 202).

A idade do Menino marca o fim da educação para crianças nos moldes propostos por Froebel, já que o foco educacional desta fase é a razão, a preocupação com a instrução e a aprendizagem organizada.

Os grandes progressos das ciências (Psicologia, Medicina, Filologia e Lingüística) e as intensas movimentações sociais que se iniciaram ainda no século XIX, serviram de fator de inspiração para a renovação pedagógica que estava por surgir no século XX. As mudanças sociais e do processo produtivo ocorridas à época, reclamavam uma nova forma de educar, forma essa que questionasse a escola tradicional em seus métodos e práticas. O *movimento das escolas novas* surge a partir dessas necessidades.

Neste contexto destacam-se o nome de grandes pensadores que contribuíram para tais idéias como: Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966) e Jonh Dewey (1859-1952).

Fundador dos “centros de interesse”, Decroly fundamentou sua proposta pedagógica em princípios inovadores, os quais visavam superar as deficiências do tradicional sistema educativo. Suas primeiras experiências enquanto educador e observador do desenvolvimento infantil foram realizadas em sua própria casa. Num momento posterior, entretanto, fundou em Bruxelas uma escola onde pôde expor sua proposta educacional.

O sistema educacional de Decroly contestava a necessidade da ruptura com o modelo formalista do ato de aprender e ensinar através da organização escolar pelo meio da criação dos centros de interesses. Nesses centros, o ponto de partida do processo educacional seria os interesses das próprias crianças. Esses interesses seriam percebidos através das necessidades, pois o mesmo acreditava que as necessidades geravam os interesses.

Segundo Kramer (1989, p.26), essas necessidades são: “1) a alimentação; 2) a defesa contra intempéries; 3) a luta contra perigos e inimigos; 4) o trabalho em sociedade, descanso e diversão”.

A observação, associação no tempo e no espaço e a expressão eram as estratégias que levariam as crianças a cumprirem suas atividades. As atividades desenvolvidas nos centros de interesses possuíam caráter temporal flexível, já que se moviam de acordo com o desenvolvimento das crianças. Para Decroly, a escuta dos interesses da criança é o grande responsável pelo êxito no caminho em direção ao conhecimento.

Os estudos de Montessori, única mulher entre os teóricos ora estudados, também se fizeram bastantes expressivos no desenvolvimento da nova educação. Formada em medicina, Montessori aprofundou seus conhecimentos em psicologia e filosofia com a finalidade de fundamentar suas propostas educacionais.

A afinidade da autora com a pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem surgiu quando, entre os anos de 1899 e 1901, a mesma foi nomeada diretora de uma escola para crianças excepcionais. A partir desta experiência, Montessori formula uma nova metodologia para o processo educativo. Pela sua formação acadêmica e por sua prática profissional enquanto médica, sua perspectiva educacional é carregada de pressupostos da medicina e também da assistência social.

Em 1907, inaugura a primeira *Casa di Bambini* (Casa da Infância). É nesta escola que, Montessori pode experimentar e criar as bases para a fundamentação de seu método. Uma das características mais interessantes da *Casa de Bambini* era o seu mobiliário, todo adaptado e modificado para as crianças. Essa adequação do mobiliário justifica-se pela necessidade de se criar um ambiente apropriado à Educação Infantil.

O processo educativo, para Montessori deveria começar pelo treinamento motor, já que segundo ela, esse era a mola propulsora para o desenvolvimento mental. Além disso, reconhece a importância de atender às necessidades da criança, pois, para ela, essas necessidades, por mais simples que possam se apresentar representam importantes veículos de aprendizagem. Além dessas particularidades já expostas, outras distinguem sua prática das práticas clássicas.

A utilização de material didático específico para cada atividade, a criação de situações que proporcionem à criança a obtenção da noção de autocontrole, silêncio, ordem, respeito a si e aos outros caracterizam as diretrizes que norteiam a metodologia de Montessori.

Um pouco mais contemporâneo, Celestin Freinet, apresenta propostas educacionais revolucionárias que, mesmo não tendo sido idealizadas especificamente para a Educação Infantil, podem ser, para essa etapa, direcionadas.

A proposta de Freinet se apresenta em prol do desenvolvimento de uma escola popular, que vá de encontro com as práticas tradicionais fechadas e autoritárias. As técnicas desenvolvidas pela Pedagogia de Freinet estão alicerçadas na idéia de escola e sujeito ativos e na mobilização social.

A Pedagogia de Freinet se diferencia das metodologias criadas por outros estudiosos, principalmente pelo fato de ele pensar em uma escola que favoreça a transformação social, onde tanto alunos quanto professores sejam cidadãos da e na sociedade/escola.

A escola infantil, baseada nas idéias de Freinet é uma escola centrada na criança. As técnicas propostas por ele têm como objetivo o desenvolvimento de métodos naturais da linguagem, das ciências naturais, da matemática e das ciências sociais. Entre as técnicas propostas pode-se destacar: o desenho e o texto livre, o jornal, as aulas-passeio e o livro da vida.

Freinet reconhecia também a importância tanto dos trabalhos manuais quanto dos trabalhos intelectuais, colocando os dois tipos de atividade no mesmo patamar de importância para a educação das crianças.

Um dos mais importantes representantes do movimento das escolas novas, John Dewey, propõe uma escola baseada nos princípios do pragmatismo, onde o dinamismo do ambiente possa fazer do educando sujeito ativo de sua aprendizagem. Na escola-laboratório desenvolvida por Dewey, as crianças encontram materiais didáticos diversos para que possam criar e construir seus conhecimentos através de experiências reais e práticas. Para Dewey, é unicamente através da experiência que se obtém os conhecimentos para a vida.

Dewey defende a idéia segundo a qual para que se tenha organização social é preciso que, primeiramente, se eduquem as pessoas de forma verdadeiramente democrática. Essa idéia está contida no seu livro *Democracia e Educação*, no qual critica os métodos educativos até ali propostos. Para o autor, por serem vistos como sinônimos o processo educativo, que pode ser representado pela constante busca pelo conhecimento e experimentação, e o democrático devem estar em sintonia com a sociedade.

Além disso, Dewey

Partia do princípio de que o caminho mais viável para aprender é o fazer, isso significou superar aquela visão de que cabia ao professor a

responsabilidade integral pelo caminho a ser adquirido pelo aluno. Para Dewey, ao definir os objetivos, o professor poderá dimensionar um plano de ação, e conseqüentemente, os recursos disponíveis, condições, meios e obstáculos para a sua exeqüibilidade. (ALMEIDA, 2002, p.08).

O papel do professor, neste sentido, é de provocar no aluno curiosidade e vontade de fazer novas descobertas ao invés de simplesmente transmitir informações que possam lhe ser irrelevantes e descontextualizadas. Nas matérias a serem ensinadas o aluno deve reconhecer a relevância do que lhe é apresentado. Para Dewey, durante o processo educativo o professor também aprende junto com o aluno, mesmo levando em conta que este possui menos experiências que aquele.

A partir da abordagem histórica das contribuições trazidas pelos teóricos ora, estudados, será possível analisar de forma mais objetiva o processo histórico traçado pela Educação Infantil no Brasil.

2.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA: DOS PRIMÓRDIOS AO SÉCULO XX

Antes de analisar a situação da Educação Infantil no século XX, faz-se necessário, primeiramente remeter-se ao Brasil Colônia, pois é lá que se encontram as primeiras iniciativas em prol da infância.

A “Roda dos Expostos”, instituição missionária surgida na Itália do século XII, ocupa lugar de extrema importância na história do amparo e proteção à infância no Brasil. A primeira “Roda” do país, fundada em 1726 na cidade de Salvador, assim com as demais (Rio de Janeiro-1738 e Recife-1789) fundadas no Brasil Colônia seguiram os moldes das instituições européias.

Por ser uma instituição missionária a Roda tinha como característica principal seu trabalho caritativo. A utilização da roda era uma forma de preservar o anonimato daqueles que abandonavam as crianças e de os estimularem a não os abandonarem nas ruas. Uma das primeiras ações tomadas era promover a cerimônia do batismo, para que as almas daquelas crianças abandonadas fossem salvas. As Rodas do Brasil, assim como as da Europa, funcionavam desta maneira.

Mesmo sendo responsabilidade das municipalidades, a assistência à criança, durante muitos anos foi promovida pela iniciativa privada. Dos relatos que existem sobre o trabalho

por parte do Estado neste período, apenas cita-se que as câmaras se limitavam a pagar uma quantia insignificante para as amas-de-leite que criavam e amamentavam essas crianças.

Quando do surgimento e atividade das Rodas, as municipalidades tinham responsabilidade sobre o amparo aos menores, entretanto, não a assumia de forma plena, alegando falta de recursos. O descaso e a omissão com a situação do menor não se findaram juntamente com o Período Colonial. Depois da Independência do Brasil, a desresponsabilização do governo com a infância foi, de certa forma, legitimada.

Em 1828, através da chamada Lei dos Municípios, a assistência aos menores passou ser de responsabilidade partilhada entre as Casas de Misericórdias e a Assembléia Legislativa, que passou a prestar auxílio para as Casas. A determinação era de que onde houvesse Casa de Misericórdia, estas deveriam ceder seu espaço para prestar o serviço. A Lei dos Municípios, fez com que a Câmara deixasse de responder pelo amparo à criança, além de ter oficializado a Casa de Misericórdia como local de amparo dos menores enjeitados. É importante estar atento à postura adotada pelo Estado no que se refere à assistência e cuidados com a infância. A omissão do poder público e a transmissão de responsabilidade para a iniciativa particular tornaram-se explícitos através deste tipo de parceria. Com esta parceria estabelecida, o atendimento deixou de ser meramente caritativo e ganhou um viés filantrópico.

Apesar do apoio da iniciativa privada a Roda dos Expostos, no Brasil, foi uma instituição que passou por fases de muitas dificuldades no que toca ao aspecto financeiro. Em alguns momentos de sua história, a instituição teve que contar com o apoio dos cidadãos, que preocupados com a salvação de suas almas, faziam caridade para as Casas de Misericórdias. Fato era que as Rodas não conseguiam atender a demanda de crianças abandonadas.

Não obstante, muitas delas acabavam sendo adotadas por famílias enquanto outros expostos faleciam nas ruas. Segundo Marcilio:

Parte considerável deles acabava por morrer, logo após o abandono, por fome, frio ou comidos por animais, antes de poderem encontrar uma alma caridosa que os recolhesse dos caminhos, portas das igrejas ou de casas, praças publicas ou até de monumentos de lixos. (MARCILIO, 1997, p.67).

Pela influência das teorias da medicina higienista, e da crença no progresso das ciências, começaram a surgir no Brasil, movimentações em prol da extinção das Rodas. As classes que mais se dedicaram neste intento foi a de juristas, que começaram a pensar em novas leis e determinações para proteção à infância e dos médicos higienistas, que se preocupavam com os altos índices de mortalidade infantil dentro das Casas de Misericórdia.

A Roda dos Expostos foram definitivamente extintas no país na década de 1950, já no século XX.

Pode-se perceber então que as iniciativas em favor da infância no século XVIII e meados de XIX no Brasil se limitavam à criação de ações no âmbito social.

No final do século XIX e início do XX, época em que o Brasil passava pelo processo de formação de seus grupos sociais, foram criadas, entre outras iniciativas em prol da regulação da vida social, políticas voltadas à proteção da infância. Essas iniciativas tinham como finalidade mor “construir” cidadãos que fossem socialmente adaptados e se precaver contra males futuros.

Ainda sobre o regime escravocrata, que apenas seria abolido em maio de 1988, são criados os dois primeiros Jardins de Infância do país. Tanto o primeiro, fundado no ano de 1875 na cidade do Rio de Janeiro quanto o segundo, fundado em 1877 em São Paulo seguem, de uma maneira geral, ao método de Froebel. À época, o objetivo maior das escolas infantis era conter as possíveis ameaças que as crianças poderiam oferecer ao regime e moralizar os comportamentos, valores e crenças destas.

A Educação Infantil figurava desta forma, como um mecanismo de controle social.

Com a Proclamação da República, em 15 de Novembro de 1889, a educação para crianças começa a ganhar novos rumos. Preocupados com a educação daqueles que seriam os herdeiros do novo regime, os republicanos empenharam-se em organizar o Jardim de Infância brasileiro, além do ensino secundário e da escola politécnica. Mais uma vez, a preocupação com a Educação Infantil pareceu estar associada a um objetivo político maior, que neste caso era fazer com que desde cedo, aqueles cidadãos, fizessem parte do regime em vigor.

Neste período, outras instituições foram criadas. Uma das mais expressivas foi o Instituto Proteção à Infância do Brasil no Rio de Janeiro - IPAI-RJ, inaugurado em 1899, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. A ênfase do trabalho desenvolvido pelo Instituto era os cuidados com a saúde, o que corroborava com a política de atendimento às crianças, que seguia a tendência médico - assistencialista. Prova disso era a divisão do trabalho nas duas seguintes fases: intra-uterino e extra-uterino.

Os objetivos do IPAI-RJ eram:

[...] inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); dispensar proteção a crianças abandonadas; auxiliar a inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins-de-infância e creches; manter o *Dispensário Moncorvo*, para tratamento das crianças

pobres, criar um hospital para crianças pobres; auxiliar os poderes públicos na proteção às crianças necessitadas; criar sucursais nos bairros do Rio de Janeiro; concorrer para que fossem criadas, nos hospícios e casas de saúde, escolas para imbecis, idiotas, etc.; criar filiais nos outros estados; propagar a necessidade de leis protetoras da infância e também da regulamentação da indústria das amas-de-leite; finalmente, aceitar, favorecer, auxiliar e propagar qualquer idéia em proveito da caridade, máxima em prol da infância. (MONCORCO FILHO, 1907 apud KUHLMANN JR, 1998, p. 92-93).

As instituições fundadas na época traziam no seu bojo o caráter assistencialista de proteção à infância. Órgão complementar ao IPAI-RJ, a Associação das Damas de Assistência à Infância cria em 1908 a creche Sra. Alfredo Pinto, destinada a trabalhadores domésticos. No ano de 1909, é inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no estado do Rio de Janeiro.

As creches fundadas neste período, diferindo dos Jardins de Infância, atendiam às crianças de classe popular. Pode-se então perceber que a diferenciação entre o trabalho desenvolvido nas creches (assistencialista) e nas pré-escolas (educacional) estava atrelada às questões de cunho social.

Órgão, a princípio, de responsabilidade do Estado, o Departamento da Criança no Brasil, criado em 1919 pela equipe do IPAI-RJ teve suas atividades mantidas pelo médico Moncorvo Filho. O órgão, reconhecido como de utilidade pública em 1920, tinha como algumas de suas atribuições: promover ações de amparo à mulher grávida e à criança, fazer histórico da situação da proteção à infância no Brasil, além de realizar congressos, publicar boletins, etc.

Vale ressaltar que, desde a década de 1870, com o avanço das pesquisas no campo da medicina e as influências das descobertas da ciência epidemiológica, a importância dedicada à medicina e à higiene cresceu de forma a tendenciar, inclusive, as ações e concepções educacionais. A preocupação que os médicos- higienistas traziam para a educação estava relacionada com o bem estar físico e principalmente com o controle da mortalidade infantil.

Mesmo tendo sido criadas algumas importantes instituições de amparo à infância, nos primeiros anos da década de 1900, essas instituições não eram tão bem vistas. Para muito contemporâneos, as escolas de Educação Infantil, fossem elas creches e/ou pré-escolas - principalmente as creches - eram tidas como um risco iminente à estrutura familiar. Justificava-se este pensamento afirmando que as mães que precisassem dos serviços deste tipo de instituição seriam incapazes de cuidar de sua prole.

Levando esta questão para outro plano de análise podemos observar o pensamento de Kuhlmann Jr (1998, p.188). Este afirma ainda que o entusiasmo dos socialistas com a idéia de

uma educação desde a infância, fez com que os defensores do sistema capitalista se sentissem ameaçados, o que, conseqüentemente tornou impedida a legitimação social ampla desta modalidade educacional .

Essas primeiras creches fundadas, mesmo colaborando com as famílias mais pobres no que diz respeito à criação de oportunidade e permanência no trabalho, não eram reconhecidas como direito da classe trabalhadora e das crianças, mas, sim, como uma ação de benevolência por parte daqueles que as viabilizavam.

No que tange à questão da tomada de responsabilidade pelo atendimento à Educação Infantil e ao financiamento desta etapa no século XX, os relatos apontam para uma inconstância nessas questões. Sobre a responsabilidade com o atendimento, por exemplo, Kramer (1992, p.57) afirma que a ênfase recai ora “sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população”.

No limiar da década de 1930, o movimento escolanovista chega ao Brasil. Influenciado pelo movimento surgido no final do século XIX na Europa e Estados Unidos e pelas mudanças políticas, sociais e econômicas no país, a Escola Nova representou um momento de ruptura e transformação no pensamento educacional brasileiro, tanto para a Educação Infantil quanto para as outras etapas e modalidades da educação.

Da década de 1920 até a década de 1930, o Estado, que se mostrava omissos quanto ao atendimento à Educação Infantil, passa a assumir sua responsabilidade, criando novas políticas para a educação de menores. Ainda assim, o poder privado continuava contribuindo com algumas questões financeiras, sendo o quase absoluto protagonista desta experiência. Concomitantemente, o Estado, no momento em que assumia a importância da Educação Infantil também reconhecia que era impossível implementá-la. A presença da iniciativa privada nas ações do poder público justifica-se pelas dificuldades financeiras alegadas pelo Estado.

Apesar de presente, a iniciativa privada apenas participava da divisão de custos e ações, enquanto o governo centralizava a tomada de decisões.

O serviço prestado à criança em instituições educacionais era tido mais como um favor dispensado do que como um dever a ser cumprido pelo Estado.

Nos anos 30 e 40, alguns órgãos destinados ao cuidado com a infância foram criados. À época, através da Educação Infantil, se tentava, de maneira assistencialista e até mesmo paternalista (já que o excesso de autoridade praticado pelo governo assumiu formas de proteção), suscitar o controle da sociedade civil. Sob a determinação do Decreto nº 10.402, em 19 de novembro de 1930 foi fundado o Ministério de Educação e Saúde Pública. Neste

período a tônica do atendimento à infância era médica, pois se tinha a idéia de que a medicina preventiva iria cuidar da infância e de sua família, foco do problema.

Criado em 1940, o Departamento Nacional da Criança tinha por objetivo unir os serviços de atendimentos orientados tanto para a higiene quanto para a assistência social e educacional da infância. Tendo sempre recursos escassos para a assistência social e educação, as atividades do órgão acabaram por priorizar as atividades de assistência médico-sanitária. Essa prioridade dada aos aspectos da saúde da infância pode ser justificada pelo fato de o Departamento estar subordinado ao Ministério da Saúde.

No que diz respeito à assistência educacional, exclusivamente, o Departamento propunha a criação de Centros de Recreação, por considerar que a recreação era uma maneira eficaz de combater atitudes consideradas anti-sociais. A sugestão era que esse atendimento acontecesse em áreas onde se localizavam igrejas, tanto católicas quanto batistas.

No ano de 1941, outro órgão de atendimento à Infância foi fundado. O Serviço de Assistência a Menores, SAM. Este tinha como meta dirigir os trabalhos relacionados ao amparo judicial e administrativo da infância abandonada. O órgão pretendia “livrar” a criança da influência familiar, que como dito anteriormente, é vista como o foco do problema da infância, e também proporcionar boa formação cívica.

A idéia era formar cidadãos que servissem aos interesses da Nação, o que corroborava com a conjuntura política da época.

Segundo Kramer (1992, p.69), o órgão ficou conhecido como a “vergonha nacional”¹ por não ter conseguido contemplar seus objetivos, sendo extinto no ano de 1964.

Depois da extinção do SAM, através de uma nova medida burocrática foi criada a Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor (FUNABEM). Ligado ao Ministério da Previdência e Assistência Social e instituído como órgão normativo e supervisor a FUNABEM, tinha como missão implantar e formular a política do bem estar do menor brasileiro.

Posterior ao SAM e à FUNABEM, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) figurou como um órgão de assistência judicial e administrativa à infância. Durante os anos de 1942 e 1966 a LBA tendenciou suas ações para a proteção à infância e maternidade, dando bastante ênfase à questão da família. A partir do ano de 1946, a LBA passa a fundar e operar em

¹ Grifo da autora Sônia Kramer.

alguns centros, tais como creches e hospitais infantis e maternidades. Depois de alguns anos e por conta das dificuldades financeiras, a LBA foi transformada em Fundação (FLBA).

O Projeto Casulo, executado e proposto pela FLBA, tinha por objetivo manter as crianças afastadas da marginalidade e, por permitir às mães mais tempo livre, dava-lhes possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo, não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo. (KRAMER, 1992, p.73)

Até os anos de 1970, a maioria dos órgãos fundados e das iniciativas tomadas em prol do atendimento à infância estavam vinculados mais aos setores da Assistência Social e Saúde do que ao setor Educacional. É a partir desta década, no entanto, que começam a surgir movimentações em prol da Educação Infantil e questionamentos ao modelo compensatório de atendimento educacional. Percebendo a necessidade da educação pré-escolar, o MEC, funda no ano de 1975 a Coordenação de Educação Pré-Escolar – CODEPRE, posteriormente conhecida como COEPRE

A coordenação tinha como principal atribuição mobilizar e dinamizar as ações destinadas à educação da infância nos estados. Era no sentido de cooperar com as Secretarias Estaduais e de desenvolver um plano de educação pré-escolar, que o órgão desenvolvia estudos diversos sobre a infância brasileira. Mesmo estando inseridas suas ações num contexto de lutas a favor de uma Educação Infantil não compensatória, a Coordenação, inclinou sua atuação para este viés.

Se pretendermos desenvolver a educação pré-escolar atendendo a crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver a educação compensatória que lhes permita superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que viveram até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos. (BRASIL, 1975 apud KRAMER, 1992, p.86).

Como pode ser percebido, as ações voltadas para o atendimento à infância, na sua história, mostraram-se inábeis para suprir as reais demandas exigidas pela Educação Infantil.

Os órgãos fundados ao longo dos anos tiveram, em verdade, funções parecidas, sendo suas organizações e administrações extremamente burocráticas e seus trabalhos e ações de caráter paliativo. Além disso, o fato de muitos desses órgãos estarem submetidos a diferentes ministérios, tais como o da Saúde e Assistência Social, fez com que o atendimento se tornasse dúbio e estratificado.

As ações voltadas para a Educação Infantil, até então desenvolvidas trazem em seu bojo, uma concepção de criança que merece atenção. A criança que é atendida por esses projetos e programas parece ser uma criança desprovida de importância social. Ao desconsiderar o caráter social da infância o atendimento à criança no Brasil, mostrou-se fragmentado, já que ora a prioridade era dada ao aspecto médico, ora ao da assistência social e ora ao educacional.

Neste sentido, podemos considerar que essa fragmentação acarretou, na desresponsabilização do Estado para com o problema da infância brasileira.

Perceber-se-á, que no final do século XX a situação da infância no Brasil ganhará mais atenção no que tange à elaboração de documentos legislativos que tem por finalidade subsidiar as ações voltadas para o atendimento educacional da criança. A análise desses documentos será objetivo do próximo capítulo deste estudo.

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a finalidade de subsidiar a análise que será realizada a *posteriori* sobre a influência de alguns Organismos Multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais para Educação Infantil no Brasil, o presente capítulo destina-se a fazer uma análise da política educacional para Educação Infantil (EI), traduzida através de planos, decretos, emendas, projetos, legislação e demais indicadores até então elaborados.

O estudo irá se concentrar nos seguintes documentos:

Instrumento Legal	Ano
Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1961
Lei 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1971
Constituição Federal	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	1998
Referenciais Curriculares para Educação Infantil	1998
Plano Nacional de Educação	2001
Política Nacional de Educação Infantil : <i>pelos direitos das crianças de zeros a seis anos à Educação</i>	2006
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	2006
Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil	2006

Publicada em 20 de dezembro de 1961, no governo do Presidente João Goulart, a Lei 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, foi elaborada com a finalidade de atender à determinação da Constituição Federal de 1946, que no seu Art. 5, inciso XV, alínea (d), afirmava ser competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Para que a exigência da Constituição fosse atendida, a partir de 1948, surgiram as primeiras movimentações em prol da construção da nova lei. O primeiro projeto de lei do então Ministro da Educação Clemente Mariani expressava as preocupações populistas do governo e por esse motivo favoreceu, em alguns momentos, as classes operária e camponesa.

Por apresentar idéias políticas e sociais bastante avançadas para a época a elaboração do projeto foi interrompida, sendo retomada apenas no ano de 1957. Chamado de “substitutivo Lacerda”, por ser do Deputado Carlos Lacerda, o projeto que substituiu o primeiro sofreu algumas alterações significativas. A idéia que baseia essas alterações parece ser a de excluir as classes anteriormente favorecidas, visto que se propôs que a educação fosse ministrada, predominantemente, em instituições particulares e pelo Estado somente de forma complementar. As classes menos abastadas são desta forma, excluídas do processo, haja vista a falta de condições de manter seus filhos em instituições particulares de ensino. No bojo do projeto encontravam-se também determinações que acabaram por transferir a responsabilidade da educação do Estado para as instituições particulares.

Dos muitos debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos-de-lei (Mariani e Lacerda). Assim ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art.2). (FREITAG, 1980, p.58).

Pouco abrangente e sem grandes especificações no que se refere à educação de crianças, a LDBEN/61, determina no Título VI, Capítulo I no artigo 23, que a Educação Pré-primária aquela, dedicada a menores de até sete anos deveria ser ministrada em jardins-de-infância e escolas maternais. Já no artigo 24 do mesmo Título e Capítulo a Lei afirmava que as empresas que possuíssem mães de crianças até 7 anos fossem avivadas a manter e organizar instituições de educação pré-primária, por iniciativa própria ou em cooperação com o poder público.

A análise das determinações da Lei 4.024/61 permite que se faça inferência sobre o descaso do Estado para com a educação da criança nesta faixa etária, mesmo ela estando inserida na lei. Não há, por exemplo, especificações de como viabilizar a Educação Pré-primária, como ora é denominada, em termos de recursos financeiros. A lei omite quais as exigências necessárias, em termos de destinação de recursos para que haja garantia de acesso e permanência das crianças nas escolas maternas e/ou nos jardins-de-infância. Não explica também qual a formação mínima necessária do profissional que deveria trabalhar naquele tipo de classe. Nem remete à necessidade de outros instrumentos legais para tal.

O fato de estimular as empresas privadas a investirem na educação dos filhos e filhas de seus empregados, corrobora com a idéia de descomprometimento do Estado para com a Educação Pré-primária.

Tendo sua elaboração e aprovação inseridas em outro contexto sócio-político - ditadura militar - a Lei 5.692/71 é formulada a fim de atualizar o sistema de ensino médio do país face às novas exigências da época (sobretudo às de ordem econômica). Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, trata a Educação Infantil de forma bastante simples e restrita.

O capítulo II da Lei é destinado a normatizar a Educação de 1º grau e, apesar de ser colocado que os sistemas de ensino deveriam prestar os devidos cuidados para que as crianças menores de sete anos recebam educação adequada em jardins-de-infância, escolas maternas e instituições equivalentes no inciso 2 do artigo 19, no inciso anterior da Lei é posto que os sistemas, através de suas normas, poderiam dispor sobre a possibilidade do ingresso dos menores de sete anos no ensino de primeiro grau.

Neste sentido, o documento mostra-se incoerente, pois suas determinações por vezes se contradizem, deixando que seja percebida falta de unidade na política educacional.

Já no Artigo 61, a Lei 5.692 define que “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”. Diferenciando-se da Lei de 1961, a lei por ora analisada indica quem será o responsável principal por estimular as empresas a cumprirem tal determinação.

À primeira vista tal indicação pareceu ser um avanço, já que tendo uma instância responsável por orientar as empresas para a oferta da educação dos filhos e filhas de seus trabalhadores, o risco da determinação não ser cumprida seria menor. Porém, coloca-se em questão o fato da lei não especificar qual ente federado deveria assumir a responsabilidade

pela Educação Infantil, conseqüentemente, qual deles assumiria a obrigação de estimular as empresas.

Outra lacuna que a Lei deixa pode ser percebida na redação de seu texto. O uso de expressões como “velar” e “estimular”, de certa forma indicam mais uma vez a falta de prioridade do Estado para com a Educação Infantil, já que ações de velar e estimular algo não representam obrigatoriedade. O ato de velar (proteger, amparar), ainda pode ser compreendido como um mecanismo de promoção de uma educação do tipo compensatória.

Após a Lei 5.692/71, o documento legal que tratará da questão da infância e da Educação Infantil é a Constituição Federal (CF) de 1988. A significância da CF encontra-se no fato de ela ser o documento que, corroborando com as movimentações sociais (intensificação da urbanização, e participação da mulher no mercado de trabalho) em prol da Educação Infantil, vai reconhecer essa etapa da Educação Básica como dever do Estado.

Em 1996, através da Emenda Constitucional nº 14, mudou-se a redação dos dois primeiros parágrafos do Artigo 211 da CF. Com a modificação passou-se a reconhecer os municípios como responsáveis pela oferta da Educação Infantil; já a União passou a ter função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

No artigo 208, inciso IV, A Constituição determina que é dever do Estado prestar atendimento em creches e pré-escolas à crianças de zero a seis anos. Em 2006, cumprindo uma das metas do Plano Nacional de Educação, e a previsão da Lei 9.394/96 – que serão mais detalhadamente estudados posteriormente, a ampliação do o Ensino Fundamental (EF) para 9 anos foi aprovada e com isso a faixa etária de atendimento da Educação Infantil foi modificada.

A fim de colocar a Constituição em acordo com a Lei 11.274 de 2006, que aprovou o Ensino Fundamental de Nove Anos, foi aprovada a Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de Dezembro de 2006, que dá nova redação a alguns artigos da CF de 1988, entre eles o artigo 208. Com a Emenda, passa a ser dever do Estado, oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas à crianças de até cinco anos, e não mais até seis anos. A Emenda muda também a redação do inciso XXV, do artigo 7º do Capítulo dedicado aos Direitos Sociais.

Importante conquista social, neste inciso é posto como direito de trabalhadores rurais e urbanos a assistência gratuita aos seus filhos ou dependentes de até cinco anos (idade modificada após a Emenda) em pré-escolas e creches.

Faz-se importante salientar que com a aprovação do Ensino Fundamental de Nove Anos, altera-se faixa etária de atendimento à Educação Infantil (de 0 a 5 anos). Com isto, a mudança neste sentido exige que haja também reconstrução dos currículos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, para que a criança de seis anos seja inserida no Ensino Fundamental de forma natural.

Seguindo a tendência de reconhecimento imposta pela Constituição, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, é aprovado através da Lei nº 8.069. Já nas Disposições Preliminares, no artigo 4º, o ECA afirma ser dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar a efetivação dos direitos da criança e adolescente referentes à educação, entre outros.

No Capítulo IV, que trata sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer o ECA reafirma o dever do Estado com a Educação Infantil.

Entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação, passou a assumir responsabilidade com a Educação Infantil, ao menos no que se refere à publicação de documentos para nortear a citada etapa da Educação Básica. A Coordenação Geral de Educação Infantil- COEDI publicou nesse período documentos claros e objetivos tendo como público alvo professores da Educação Infantil.

Alguns desses documentos são: “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994), Política nacional de educação infantil (1994), Educação Infantil: bibliografia anotada (1995), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), e Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996).

Em 20 de Dezembro de 1996, é aprovada a Lei 9.394, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim como na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, o que é exposto na lei é o resultado das mobilizações de segmentos da sociedade civil que vinha se organizando desde a década de 1980 para fazer com que a legislação educacional brasileira assegurasse os direitos da criança. A versão aprovada da Lei, apesar de receber algumas críticas no que diz respeito ao seu ajuste aos interesses da política neoliberal e privatista do governo Collor (apesar de ter sido aprovada no governo FHC), apresenta significativos avanços.

Destinando três artigos específicos para a Educação Infantil, a atual LDB, integra a Educação Infantil à Educação Básica, fazendo com que a etapa educacional em questão, finalmente integre o sistema nacional de educação. No artigo 29 da lei é feita essa integração além de apontar como sendo finalidade da Educação Infantil proporcionar o desenvolvimento

da criança nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da sociedade.

A separação etária da Educação Infantil é definida no Artigo 30, ficando as creches responsáveis por atender a crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas a crianças de 4 e 5 anos. A separação feita pela Lei entre creches e pré-escola é entendida por alguns autores, como o fim da divisão social histórica que norteou a Educação Infantil (creches para filhos de pobres e pré-escolas para filhos da classe média)

O último artigo da seção II do Capítulo II do Título V da LDB representa também um grande avanço tanto para a Educação Infantil quanto para a área de estudos da avaliação. De acordo com o Artigo 31, na Educação Infantil a avaliação deverá ser realizada de forma processual, através de acompanhamentos e registros e sem o objetivo de promoção.

Outro importante avanço da Lei 9.394 pode ser visto através do artigo 62, que determina que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.51)

Como forma de cumprir as exigências da Lei, no que se refere à habilitação mínima do professor para atuar na Educação Infantil, o Ministério da Educação desenvolve em todo país o PROINFANTIL. Curso de formação para o Magistério, na modalidade normal (nível médio), à distância, o PROINFANTIL é destinado a professores que atuam em creches e pré-escolas da rede pública ou da rede privada sem fins lucrativos e não possuem a formação exigida. O curso funciona através da parceria entre o Ministério da Educação, os municípios e os estados, através do intermédio da Secretaria de Educação à Distância e da Secretaria de Educação Básica.

Outro documento formulado na década de 1990 e parte integrante daqueles destinados a elaborar as políticas para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é aprovada pelo parecer 22/08 do CNE/CEB.

Com a finalidade de orientar as Instituições de Educação Infantil a elaborarem seus projetos pedagógicos e propostas curriculares, as DCNEI são apresentadas através de um documento dividido em duas partes principais. A primeira delas, o relatório, traz algumas

discussões sobre a importância da Educação Básica, a cisão histórica entre o cuidar e o educar na Educação Infantil e a questão do cuidado e da educação no âmbito público e no âmbito familiar. Os problemas concernentes ao orçamento para a Educação Infantil são brevemente analisados no relatório das DCNEI. Apesar de ser um fator de extrema importância para a efetivação das políticas elaboradas foi apenas com as Diretrizes que a discussão sobre o financiamento para a EI começou a ser claramente realizada.

Após o relatório, as diretrizes propriamente ditas são apresentadas. A primeira diretriz aponta os Princípios Norteadores que as Instituições de Educação Infantil devem respeitar. São eles:

1. Princípios da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
2. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
3. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
(BRASIL/MEC/CNE/DCNEI, 1998)

As diretrizes II, III e IV abordam as necessidades de as Instituições, através de suas Propostas Pedagógicas, reconhecerem a importância da identidade pessoal dos alunos e demais sujeitos participantes do contexto escolar, de promoverem práticas de cuidados e educação que integrem os aspectos do desenvolvimento e entendam a criança como um ser completo, indivisível, além de recomendar o uso de atividades intencionais para promover a interação entre os aspectos da vida cidadã e as diversas áreas do conhecimento.

A diretriz V reafirma o já determinado pelo Artigo 31 da Lei 9.394, sobre a avaliação na Educação Infantil. Na sexta diretriz é exposta a necessidade das Propostas Pedagógicas serem criadas, avaliadas, coordenadas e supervisionadas por educadores, com no mínimo, diploma do Curso de Formação de Professores.

A maneira pela qual as Instituições devem garantir os direitos de educação e cuidados com a criança são apresentados na sétima diretriz. Segundo a diretriz, é através da gestão democrática e da liderança responsável por parte dos educadores que esses direitos serão assegurados.

Na última diretriz é determinado que:

As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes. (BRASIL, 1998a, p. 2).

Também publicado no ano de 1998, o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. O percurso desenvolvido (fevereiro-outubro/2008) pelo RCNEI até a sua aprovação, apesar de pouco conhecido e discutido merece devida atenção.

Com a versão preliminar pronta no mês de fevereiro de 1998 o MEC enviou o documento para que professores da Educação Infantil pudessem preparar um parecer sobre o mesmo. Outros profissionais, também ligados à área e preocupados com a elaboração e implementação daquele documento, trataram de colocá-lo com centro das discussões no GT-Educação da Criança de 0 a 6 anos, da XXI Reunião da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Outras iniciativas levaram à organização de um livro com o objetivo de socializar o debate em torno do tema, pois “não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial curricular para a educação infantil”. (CERISARA, 2002, p. 11).

Mesmo com toda discussão acerca da pertinência da aprovação do RCNEI, em outubro de 1998, a versão final do documento foi divulgada. Publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares, de caráter mandatório, o Referencial foi organizado tendo como finalidade primeira, auxiliar as Instituições de Educação Infantil no desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade. Por não ser um documento de caráter normativo as Instituições não são obrigadas a subordinar as suas propostas curriculares às sugeridas pelo RCNEI.

O fato de não ser obrigatória e ser flexível a sua utilização possibilita que haja um diálogo constante entre as propostas curriculares já construídas pelas Instituições e aquelas que ainda serão construídas, tendo em vista que a flexibilidade do documento permite que essas propostas se tornem singulares e apropriadas para cada realidade educacional, social e cultural.

O RCNEI é dividido em três volumes distintos, *Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo*. No primeiro deles, a Introdução, é feita no primeiro momento, uma apresentação geral sobre o que é o RCNEI, informando sobre sua finalidade e importância. Logo na introdução do volume I do documento são colocados os princípios nos quais as Instituições de EI devem embasar as experiências oferecidas às crianças.

São os princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998b, p.13)

No volume I do RCNEI também são feitas algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas do Brasil ao longo dos anos. No texto são apontadas as divergências sobre a finalidade social de cada uma dessas instituições e a necessidade de inibir as históricas práticas assistencialistas. Para que isso seja feito, o documento sugere o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, a partir, inicialmente e principalmente, da revisão dos conceitos de criança, infância e educação.

Corroborando com que é colocado na introdução do volume, os seguintes capítulos do documento vão tratar de discutir os conceitos de criança, de educar, de cuidar, de brincar além de trazerem para o debate questões como o perfil do profissional da Educação Infantil, das Instituições e questões relativas ao projeto educativo.

O segundo volume do RCNEI, *Formação pessoal e social*, dá prioridade às discussões sobre o processo de construção da autonomia e identidade na infância. Depreende-se da leitura do documento que o trabalho desenvolvido nas classes de Educação Infantil deve proporcionar, através de atividades intencionais, espontâneas, livres ou estruturadas, as condições necessárias para que as crianças se descubram, reconheçam e dêem significado às suas diferenças pessoais e seu papel social. Por esse motivo a formação da identidade deve ser cuidadosamente percebida e trabalhada pela equipe escolar.

Compreendendo e respeitando aquilo que distingue e caracteriza cada criança, a equipe escolar, principalmente os professores, são capazes de desenvolver aprendizagens mais significativas para seus educandos.

Entendendo que o processo de construção da autonomia infantil é de extrema importância, o RCNEI aponta-a como um princípio norteador da ação educativa para a infância. Durante todo o volume questões como, a expressão da sexualidade, a imitação, a imagem corporal entre outras, são apresentadas.

Os demais capítulos do volume destinam-se a apresentar os conteúdos e orientações didáticas para os trabalhos a serem realizados na EI e algumas orientações gerais para o professor. A separação de cada um dos itens é feita por faixa etária (de 0 a 3 – 4 a 6 anos).

O terceiro e último volume do Referencial Curricular para Educação Infantil, tem como âmbito de experiência central *O Conhecimento d Mundo*. Segundo o documento, o conhecimento de mundo, é representado através de eixos de linguagem (trazidos no documento como linguagens) que são utilizadas pelas crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esses eixos são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Como afirmamos ao tempo da elaboração do relatório de uma pesquisa sobre esta temática:

Essas linguagens são agrupadas em seis grupos/eixos que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Cada grupo é dividido em alguns sub-temas. Questões como a relação da criança e a referida linguagem, os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos do ensino das linguagens e algumas orientações para o professor da Educação Infantil fazem parte desses sub-temas, que, por sua vez são também divididos, só que por faixa etária. Em cada grupo é apresentada uma introdução e uma análise sobre a presença de determinada linguagem na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2006, p.11)

A iniciativa do MEC em produzir um documento como o RCNEI pode ser considerada importante, contudo, não se pode desconsiderar o trajeto traçado pelo documento desde sua elaboração até sua publicação.

Três anos após a publicação do RCNEI, o Plano Nacional de Educação - PNE, este agora de caráter normativo é sancionado e publicado através da Lei Nº 10.172. O PNE apresenta objetivos, diretrizes e metas para a educação nacional a serem cumpridas no período de 2001 a 2010. A Educação Infantil recebe do plano merecida atenção, já que o mesmo destina uma parte do texto apenas para essa etapa da Educação Básica.

No Plano é realizado um diagnóstico sobre a educação de crianças de zero a cinco anos no Brasil tomando como ponto de partida para a discussão o direito à educação e cuidados da criança desde o nascimento. No diagnóstico é feita também uma análise da educação de crianças a partir da faixa etária, tendo em vista que o histórico do atendimento em creches e pré-escolas é bastante diferenciado. O problema da formação docente bem como do número de alunos por classe também são analisados no Plano.

As diretrizes orientam que a oferta pública da Educação Infantil priorize crianças provenientes de famílias de menor renda, e que, além disso, contemple a necessidade de atendimento em tempo integral. Apesar das características assistencialistas, no Plano é colocado que essas ações não devem caracterizar uma educação pobre para pobres, mas sim uma educação de qualidade para crianças sujeitas à exclusão social.

Por último são apresentados os Objetivos e Metas a serem cumpridas nos dez anos de vigência do Plano. Os vinte e seis objetivos e metas abrangem diversas áreas deficitárias da Educação Infantil como ampliação da oferta do atendimento de Educação Infantil, elaboração de padrões mínimos, estabelecimento do Programa Nacional de Formação dos Profissionais, instituição de mecanismos de colaboração entre os setores da assistência, educação e saúde, garantia de alimentação escolar, entre outras.

Seguindo o modelo do Plano Nacional, a Lei que o aprova fixa, no seu artigo segundo, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem planos decenais equivalentes.

Cumpra acrescentar que, em consonância com o processo de elaboração de leis e diretrizes para a etapa educacional em questão, no ano de 2003 a Secretaria de Educação Básica do MEC elaborou juntamente com setores da sociedade civil envolvidos com as questões educacionais e com alguns órgãos públicos o documento preliminar da Política Nacional de Educação Infantil. Concluído em 2006, e recebendo o título final de “*Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos*” o documento apresenta diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações que auxiliam no processo de implementação das políticas para Educação Infantil.

As diretrizes da Política, reafirmam algumas concepções acerca da educação de crianças de 0 a 5 anos. A indissociabilidade entre a educação e o cuidado, a oferta garantida pelo Estado, a qualificação e formação dos professores e profissionais que atuam na EI entre outros rumos são expostos nesta parte do documento. No geral, poucas determinações expostas na Política diferem daquelas já evidenciadas em outros documentos do Ministério.

Os objetivos da Política que mais se destacam são: “Garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério” e “Ampliar os

recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças que freqüentam as instituições de Educação Infantil”, “Garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil”.

É necessário dar destaque ao fato de a Política tratar das questões referentes ao financiamento da Educação Infantil. Assim como há um objetivo, há também metas que tratam do assunto. Uma delas propõe assegurar que, em todos os municípios, além dos outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação Infantil (BRASIL, 2006). Já a outra traz a necessidade de realização de estudos sobre os custos da EI, para que haja melhoria na eficiência e para que se garanta a generalização da qualidade no atendimento até o ano de 2011. As estratégias e recomendações endossam a parte final do documento.

A estratégia da Política que mais interessa, neste momento, sugere que a Educação Infantil seja incluída no sistema de financiamento da Educação Básica.

O Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, em setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9424 de dezembro de 1996 implantou o mecanismo de redistribuição de recursos para o Ensino Fundamental. A operacionalização deste Fundo, não contribuiu para que o conceito de Educação Básica fosse plenamente desenvolvido, pelo fato de o mesmo contemplar apenas o Ensino Fundamental. Para que toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), fosse contemplada com um projeto de distribuição de recursos financeiros foi criada a Lei 11.494 de 2007.

A Lei 11.494 regulamenta o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação. A criação deste Fundo, abrangendo todas as etapas da Educação Básica, mostra que a Educação Infantil está deixando de ser vista como uma etapa de menor importância no processo educacional. Em vigor desde janeiro de 2007, o Fundo terá vigência até 2020 e prevê atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Comparando-o com o Fundo anteriormente desenvolvido, o FUNDEB, apresenta importantes conquistas.

Em relação à vinculação para estados e municípios, por exemplo, o Fundo determina a subvinculação de 20% dos 25% já vinculados. Outro aspecto importante trazido pelo Fundo, diz respeito à responsabilização da União com a Educação Básica. Com o FUNDEB a União passa a ser co-responsável pela Educação Básica. O estabelecimento do piso salarial é também uma conquista promovida pelo Fundo, apesar do mesmo apenas ter sido instituído com a Lei 11.738 de julho de 2008.

A idéia de um Fundo único mostra-se interessante, porém alguns aspectos devem ser cuidadosamente avaliados durante a sua execução. Questões como o repasse de verbas, alocação de recursos, valor mínimo aluno/ano da Educação Infantil ainda não podem ser consistentemente analisados pelo pouco tempo de vigência do Fundo. Atenta-se, por isso, para a necessidade de fiscalização e discussão permanente sobre este projeto.

Atendendo a uma determinação do PNE, que na parte Objetivos e Metas determina “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 de qualidade” (BRASIL, 2001, p.54). Em 2006 a Secretaria de Educação Básica por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil publica o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil- Volume I e II*. Elaborado em parceria com técnicos, conselheiros, secretários, especialistas e professores envolvidos com a Educação Infantil. O documento tem por finalidade instituir modelo de referência orientador para que o sistema educacional cumpra sua obrigação de promover igualdade de oportunidades no que tange à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Na introdução do primeiro volume, é feita uma distinção dos conceitos **parâmetros** e **indicadores**.

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior. (BRASIL, 2006a, p. 8)

Tal distinção é feita tendo em vista a necessidade de se estabelecer os indicadores de qualidade, para que sejam criados critérios para credenciamento das Instituições e que os parâmetros, propriamente ditos, sejam implementados.

No volume são apresentados quais os aspectos relevantes para a determinação dos parâmetros de qualidade para a EI. Para tanto, faz uma contextualização e análise sobre: a concepção de criança e pedagogia da EI, sobre o debate histórico da qualidade na educação, principalmente na educação de crianças, os resultados e tendências das pesquisas na área

estudada e o que a legislação e os órgãos públicos devem compreender por qualidade e têm feito por ela. A análise destes pontos contribui para subsidiar a definição dos parâmetros de qualidade.

O volume dois do documento é destinado a apresentar de fato os parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. As seções que apresentam os parâmetros estão organizadas da seguinte maneira: “quanto à proposta pedagógica, quanto à gestão das Instituições de Educação Infantil, quanto aos professores (as) e demais profissionais, quanto à interação de gestores (as), professores (as) e demais profissionais e quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil.

Também publicada no ano de 2006, outro documento da Secretaria de Educação Básica, vai tratar especificamente dos padrões de infra-estrutura das Instituições de Educação Infantil. No cotidiano da EI percebe-se que a maioria das Instituições não apresenta infra-estrutura adequada para que haja interação do espaço físico com a proposta pedagógica, promoção da educação inclusiva, e adequação das necessidades educacionais às características ambientais onde as instituições estão localizadas.

O documento afirma que sua função é:

Ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação infantil, promotor de aventura, descobertas, criatividade desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável. Transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006b, p. 8)

Pelos benefícios que a adequação de infra-estrutura traz para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a iniciativa da SEB em criar um documento deste tipo é bastante importante.

Pelo que foi apresentado até então neste trabalho, pode-se perceber que no que tange a elaboração e implementação de políticas públicas, a Educação Infantil, sob o olhar do MEC encontra-se numa situação bastante considerável. São vários documentos editados. Muitas orientações divulgadas. No entanto, o cotidiano da EI tem mostrado que o que é prescrito pela Lei ainda é distante das demandas exigidas. O fato corrente é que as políticas para Educação Infantil, não contemplam aquilo que anunciam.

A construção dessas políticas, desde o princípio esteve subordinada a interesses diversos daqueles referentes à garantia dos direitos da criança. Mais notadamente, a partir da década de 1990 esse processo de elaboração pode ser situado como parte integrante das ações

do Governo Federal no contexto das políticas do Estado. As reformas, em sintonia com o projeto neoliberal, atingiram a política educacional brasileira através da parceria/interferência, entre o Governo Federal e alguns Organismos Multilaterais, na sua elaboração. Seguindo aos seus ditames o Governo brasileiro na década de 90 buscou estabelecer o Estado Mínimo que se isenta da execução das políticas sociais, ficando incumbido apenas com a coordenação e a formulação dessas políticas. Na realidade, o Governo Federal traça as políticas, mas a sua execução fica a cargo dos Estados Federados e, principalmente, dos Municípios que, em grande parte, não contam com condições mínimas para executá-las.

A forma de ação e a intencionalidade da interferência de alguns desses Organismos são objeto de análise para o próximo capítulo deste trabalho.

4. O BANCO MUNDIAL, O UNICEF E A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

4.1 A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.

A trajetória histórica do sistema educacional brasileiro se mostra atrelada às constantes mudanças na conjuntura sócio-política e econômica, tanto de ordem nacional quanto internacional. O ajuste do projeto educacional nacional aos interesses, anseios, princípios e inclinações dos grupos sociais hegemônicos é concretizado de forma sutil, camuflando os reais interesses destes grupos para com a educação.

O cenário de crise política mundial, resultado da Segunda Guerra Mundial na primeira metade do século XX e o processo de avanço da ideologia neoliberal, em nível nacional e internacional, na segunda metade do mesmo século trouxeram mudanças significativas no ordenamento político-econômico mundial. Se apresentado como resposta às grandes tensões, os ideais formados para a educação brasileira no século XX trazem em seu cerne, o interesse pela conservação do modelo econômico capitalista.

O sistema capitalista, dominando grande parte dos países do mundo, exerceu através de Organizações Multilaterais, forte influência na educação brasileira. “As Organizações Multilaterais são entidades oligárquicas, em maior ou menor grau, dominadas por um grupo pequeno de países desenvolvidos” (BATISTA JR, 2008, p. 3). Nesse sentido, alguns autores assim colocam quanto à conceituação desses organismos:

Reserva-se a denominação de organizações intergovernamentais (ou multilaterais) para aquelas que institucionalizam relações entre Estados (por exemplo a ONU), em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus direitos individuais, mas interesses e políticas de seus países (RUSSET; STAR, 1989 apud ROSEMBERG, 2000, p.69).

A maioria desses órgãos começou a se inserir no país através de estratégias de apoio financeiro e ideológico.

Marcadamente a partir da década de 1940, a influência internacional vai se tornar mais evidente no país. Nesta época, três grandes órgãos internacionais são criados. Em 1944, são criadas duas dessas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A outra organização, também surgida nesta época, e de extrema importância para o estudo pretendido é o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

No percurso da história da educação brasileira esses e outros órgãos (UNESCO, PNUD, Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)), vão agir de forma a causar influências em áreas estratégicas, como educação e saúde.

Assim como fazem em outros países em desenvolvimento, as Organizações Multilaterais atuam na educação brasileira através, principalmente, do financiamento de projetos. Seus empreendimentos, porém, vão além dessas iniciativas. É através do estabelecimento de diretrizes políticas que esses órgãos complementam e concretizam as orientações macroeconômicas mundiais estabelecidas.

A educação torna-se, desse modo, uma das principais formas de consolidar a lógica neoliberal de reprodução do capital internacional. Tal lógica imprime um novo ordenamento entre as nações centrais e periféricas de sorte a salvaguardar os interesses dos detentores do capital internacional nesta fase do capitalismo, fase que tem como principais princípios a minimização do Estado, total liberdade do mercado e privatização da maioria dos serviços antes desenvolvidos pelos setores públicos. Este novo ordenamento se colocou como imperativo para os países subdesenvolvidos situando os países centrais como propulsores desse movimento e tendo como porta-vozes e coadjuvantes os organismos internacionais.

O desenho brevemente realizado até aqui da conjuntura política onde se inserem os processos de mediação das Organizações Multilaterais também é panorama para situar a Educação Infantil.

Da análise apresentada até o momento sobre o atendimento à criança no Brasil infere-se que a Educação Infantil vive um duplo direcionamento no que se refere às perspectivas e concepções de atendimento escolar. No cenário atual brasileiro, convivem simultaneamente e contraditoriamente duas perspectivas de ação escolar para as crianças. A primeira, parte do pressuposto que a Educação Infantil deve ser empenhada considerando as necessidades da fase da vida (infância). A segunda se delinea sobre o pressuposto que a EI deve ser

considerada como uma etapa preparatória para as futuras etapas do processo educacional e exercida através de uma abordagem compensatória.

O modelo de educação compensatória para a Educação Infantil induz uma concepção específica de criança. A concepção percebida através do estudo desse modelo é de uma criança abstrata, desprovida de história sócio-cultural e política. Desta concepção advém a idéia de privação cultural, apontada por Kramer (1992, p.24) como característica supostamente inerente de crianças “em situação de risco”, carentes e economicamente desfavorecidas.

Neste sentido, é servindo como uma forma de combater a privação cultural que são traçadas estratégias de educação do tipo compensatória.

Os programas compensatórios trazem em seu âmago estratégias educacionais de preparação para o Ensino Fundamental. Muitos desses programas seguiram e seguem orientações de Organizações Internacionais, cumprindo o objetivo de expandir o projeto educacional e econômico dos países desenvolvidos.

Em contrapartida e mais presente no ideário das pessoas envolvidas com a Educação Infantil, comprometidas com a educação integral que visa à formação da pessoa e do cidadão do que presente nas práticas educacionais para a criança, há outro direcionamento para a EI que a considera fundamental para o pleno desenvolvimento infantil.

Desse direcionamento infere-se a concepção de uma Educação Infantil que proporcione o direito ao real exercício da cidadania. Situando as crianças como seres políticos, históricos e heterogêneos e considerando também o grupo social na qual ela é inserida, é imprescindível, para que este projeto educacional se concretize, que haja diversidade nas propostas educacionais. Segundo Kramer (1992),

Sua função é favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (linguagem, matemática, ciências naturais, história e geografia). À medida que esse papel é exercido, as creches e pré-escolas irão conferir contribuições importantes às crianças e poderão – se desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade - contribuir significativamente para a escola de primeiro grau. (KRAMER, 1992, p.127, grifo do autor)

A proposta desenvolvida pelas Organizações Multilaterais para a Educação Infantil brasileira tem como alvo e resultado principal a formação de um modelo de EI que atenda às necessidades políticas e econômicas deles e do país. A análise introdutória da atuação e

orientações de dois desses organismos (UNICEF e Banco Mundial) vai permitir vislumbrar qual a direção que a EI brasileira vem tomando.

4.2 O UNICEF E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

O Fundo das Nações Unidas para a Infância foi criado no ano de 1946, pela Assembléia Geral das Nações Unidas e é um órgão constituinte da Organização das Nações Unidas – ONU. Com o objetivo de fornecer assistência em caráter emergencial às crianças dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, o Fundo desenvolveu seus primeiros programas em países da Europa, China e Oriente Médio.

O Fundo, um dos órgãos que compõe o Sistema das Nações Unidas, atua no Brasil desde 1950. A sua atuação de uma forma geral no mundo pode, segundo Kramer (1992, p.75), ser enquadrada em quatro períodos distintos. No primeiro período (1946 a 1950) a ênfase da atuação do órgão estava no auxílio emergencial aos países devastados pela Guerra. No segundo período (1951 a 1955) os programas anteriormente implantados na África foram expandidos e, na América Latina os trabalhos foram iniciados. Neste período as atividades do UNICEF se voltaram para a assistência à saúde e nutrição da infância dos países em desenvolvimento.

“Em 1950 com a reconstrução da Europa, alguns países decidiram que estava cumprida a missão do UNICEF” (SILVA; CASTRO, 2007, p.7). Entretanto, percebendo a necessidade de continuidade dos projetos, no ano de 1953 a Assembléia Geral das Nações Unidas decidiu tornar o UNICEF órgão permanente das Nações Unidas.

No terceiro período, que compreende os anos de 1956 a 1960, o Fundo se dedicou a incentivar as atividades do Serviço Social relativas ao bem estar da criança e da família. A partir de 1960, a forma de atuação do UNICEF sofreu modificações. O Fundo, que antes determinava as prioridades no atendimento à infância, passou a adotar uma política de concordância com os programas desenhados pelo governo dos países em que atuava. Para que seus programas fossem efetuados, fazia-se, primeiramente, um levantamento das prioridades de atendimento à infância junto com os respectivos governos.

No Brasil, com a instalação do primeiro escritório no ano de 1950, na cidade de João Pessoa/PB, a atuação inicial do Fundo se deu de forma a cooperar com programas destinados

a proteção da saúde da criança e da gestante em alguns estados do Norte e Nordeste. Ainda na década de 1950, mas precisamente no ano de 1954, o UNICEF, através de liberação de recursos financeiros, colaborou para a implantação do primeiro programa nacional de merenda escolar. A partir deste ano, foi iniciada a política de alimentação escolar no Brasil.

Deve-se ressaltar que a primeira década de trabalhos do Fundo no país é caracterizada pelo apoio a programas de sobrevivência de crianças e adolescentes.

Na década de 1960 já podia ser percebida a influência do órgão na elaboração de documentos destinados à educação da infância. Nesta época, era através do Departamento Nacional da Criança, que participava das reuniões da Junta Executiva do órgão, que essa influência se concretizava. No ano de 1965, por exemplo, o Departamento produziu um relatório sobre a situação do pré-escolar no país e um plano que continha projetos-pilotos que foram implantados no Brasil. A inspiração para a elaboração deste plano surgiu após a participação do Departamento numa reunião realizada em Nova York com o intuito de discutir sobre a proteção aos pré-escolares em países em desenvolvimento; o plano foi desenvolvido para ser apresentado no I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Brasil.

Ainda no ano de 1965, a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, após participar da conferência sobre “A Infância a Juventude no Desenvolvimento Nacional” promovida pelo UNICEF, publicou suas conclusões sobre o evento e uma análise sobre sua própria política de atuação.

Na década de 1970, a ênfase do atendimento do UNICEF foi em programas que ressaltavam os aspectos preventivos e sociais. No ano de 1979, o Fundo celebrou o **Ano Internacional da Criança**, evento que deu início às mobilizações em prol dos direitos das crianças.

Um dos objectivos gerais deste evento constituía na promoção dos interesses da criança e na consciencialização do público e dos políticos para as necessidades especiais da criança. O Ano Internacional da Criança deveria constituir um ano de acção a nível nacional destinado a melhorar a situação das crianças.(ALBUQUERQUE, 2000. p. 9)

Na década de 1980, assim como nas anteriores, os trabalhos do UNICEF destinavam-se em sua maioria para o atendimento na área de saúde e nutrição. Nesta época, o Fundo criou a campanha **Criança Constituinte**, que tinha por objetivo conscientizar a população sobre a necessidade de votar em parlamentares comprometidos com os problemas da infância brasileira. Seguindo com iniciativas em prol da infância, no ano de 1986, foi criado o projeto

Criança Esperança. O projeto apóia programas que garantem os direitos das crianças e adolescentes brasileiros. De 1986 a 2003, com o projeto Criança Esperança, mais de 2,7 milhões de crianças e adolescentes foram beneficiados. Esses são os dados mais recentes divulgados no web site² do Fundo.

No que se refere a projetos educacionais, o UNICEF, na década de 1990 desenvolveu ações em parceria com a Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e o Banco Itaú, fazendo uma mobilização em prol de uma educação de qualidade para as crianças. Neste mesmo período foi lançado o prêmio Itaú-UNICEF Educação e Participação e o programa Ações Complementares à Escola.

A metodologia do prêmio é desenvolvida de forma a laurear, nos anos ímpares os projetos de ações sócio-educativas e nos anos pares as ações de formação das organizações. O objetivo do prêmio é identificar e reconhecer o trabalho de organizações sem fins lucrativos que estimulam o ingresso e a permanência de crianças e jovens na escola pública, além de contribuir para a discussão sobre políticas públicas para a infância e juventude, para divulgar e fortalecer experiências inovadoras implicadas com a educação e contribuir para a qualificação de agentes técnicos na área de Educação e Serviço Social.

No século XXI, o Fundo deu continuidade às suas atividades em defesa a infância e da adolescência. O UNICEF atua em defesa de acesso universal a educação de qualidade e seguridade na permanência na escola de crianças e adolescentes. Através de seu programa de educação, o Aprender, O UNICEF atua em regiões do país e com grupos sociais que apresentam maior vulnerabilidade no que tange à garantia do direito à educação.

Com a finalidade de vencer o desafio de manter as crianças e adolescentes na escola, o Fundo, junto com seus parceiros, se mobiliza para que as escolas públicas atuem com gestão democrática e participação da família e comunidade, práticas pedagógicas coerentes com a realidade do aluno, professores valorizados, participação dos alunos além de parcerias externas. Defendendo a idéia de educação integral, com sendo aquela que vai além da sala de aula. O Fundo propõe como pontos chaves para o alcance da educação integral, a incorporação nas ações educativas do reconhecimento da realidade regional-local nos âmbitos social, econômico e cultural, além de reconhecer cada criança como um sujeito do processo de aprendizagem.

² www.unicef.org.br

Desta forma, o UNICEF apóia as ações educativas realizadas em espaços como ruas, parques, centros comunitários, além de estimular que o lar/família e a comunidade ofereçam à criança ambientes que favoreçam a sua aprendizagem. Para garantir o direito de aprender, o Fundo utiliza-se de algumas ações estratégicas. Para a Educação Infantil, exclusivamente, há uma parceria com o Instituto Técnico de Estudos Agrários e Cooperativismo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (ITAC/MST), no projeto “Apoio à formação de educadores infantis e elaboração de diretrizes para a educação infantil nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária”, que tem por objetivo garantir a educação de crianças em assentamentos de reforma agrária. Esse projeto é desenvolvido em âmbito nacional.

Nos estados da Federação o Fundo também apóia diversos projetos. Os projetos relacionados à Educação Infantil e de relevância maior para exposição neste trabalho são o “Guerreiro, Educação, Ambiente e Cidadania”, que em parceria com o Centro São Bartolomeu, que entre outras coisas, desenvolve no estado de Alagoas ações em prol da inclusão escolar e alfabetização através da metodologia do circo-escola, acompanha o atendimento em creches e o “Tecendo a manhã – Desenvolvimento Infantil e atenção às famílias”, desenvolvido no estado da Bahia.

Segundo dados coletados no site do UNICEF, nos últimos cinco anos, a ajuda do Fundo ao Brasil, no que se refere exclusivamente à Educação Infantil, se deu no sentido de:

- Realizar treinamento de educadores de creches e pré-escolas, com a finalidade de garantir a sobrevivência, desenvolvimento e participação e proteção das crianças com idade pré-natal até os 6 anos de idade;
- Melhorar o aprendizado das crianças, principalmente as mais vulneráveis à repetência e à evasão escolar, como as indígenas, as quilombolas, as que trabalhavam na região do sisal, nos lixões e em outros bolsões de pobreza, garantindo a produção e disseminação de materiais paradidáticos para as crianças do Semi-Árido e a inclusão das crianças com deficiências nas escolas;
- Melhorar a gestão democrática e os mecanismos de controle social em 3.292 municípios, além de contribuir com 1.618 municípios para que criassem e gerenciassem os Conselhos Escolares;
- Na região do Semi-Árido, a partir da mobilização do Selo UNICEF Município Aprovado (2005/2006), aumentar em 10% o número de crianças matriculadas na pré- escola e mobilizar 1,8 milhões de crianças em torno de projetos de educação ambiental. (UNICEF, 2008)

Através da consulta realizada sobre as atividades do UNICEF ao longo dos anos, pode-se perceber que suas ações não constituem de fato uma política uniforme de atendimento à infância. O órgão tende a diversificar sua atuação de acordo com as necessidades do país assistido. O empenho em projetos relacionados à saúde, nutrição, educação e assistência social da infância pressupõe que dentro do país a ação também é diversificada. Caracterizam-se estas ações, como programas compensatórios, desenvolvendo uma política de focalização, ou seja, dirigido apenas para uma demanda específica e reconhecida pelo seu alto grau de vulnerabilidade perante a situação de extrema pobreza e de exclusão social, que se constitui problema sério para a manutenção da estrutura social.

Alguns autores como Rosemberg (2002), afirmam que o modelo de EI que foi e tem sido elaborado pelo UNICEF, visa em verdade à expansão da EI com o intuito de viabilizar o combate à pobreza através de modelos que minimizem os gastos públicos e que seja instituída através de programas “não institucionais” ou “não formais”. Essa postura frente à EI também poderá ser percebida nas ações do Banco Mundial.

4.3 O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

O Banco Mundial (BM) foi criado com a finalidade de “auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós – guerra” (HADDAD, 2008, p. 7). O medo de novas crises e a vontade de impulsionar o crescimento econômico dos países devastados foi fator primordial para a fundação da referida instituição. O BM foi fundado no ano de 1944, na ocasião da Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos.

Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%.(SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.61)

O aporte capital dos países que integram o BM é o fator que determina a sua influência nas decisões.

O BM, maior captador mundial não soberano de recursos é hoje composto por um conjunto de instituições. A principal delas, o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) abrange outras cinco agências: o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), a MIGA (Agencia de Garantia de Investimentos Multilaterais), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento) e a IFC (Cooperação Financeira Internacional).

Na sua origem, o Banco exerceu um papel de reconstrutor de economias devastadas pela guerra e credor para empresas do setor privado. Com a emergência das tensões com União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio de criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. (SILVA; AZZI BOCK, 2008, p.17)

Mais tarde, o Banco estende as suas ações para outros países, inclusive da América Latina.

É nesta ocasião, mais precisamente no ano de 1949, que o Banco Mundial concede o primeiro empréstimo ao Brasil. Tendo realizado empréstimos para os setores de energia, transportes, indústria, entre outros, é notoriamente a partir do ano de 1970 que o setor educacional começa a ser interessante para o BM. A década de 1970 foi a mais intensiva época da relação entre o Brasil e o Banco, tanto que neste período o país se tornou o maior recebedor de recursos.

Nesta década, o então presidente da instituição, Robert McNamara, anunciou uma mudança na política do organismo no sentido de direcioná-las para a melhoria de vida dos mais pobres. Desta forma, a estratégia para “redução da pobreza”, no que se refere à educação foi investir na escola de primeiro grau. A educação era entendida como fator de crescimento econômico e detentora de graves problemas sociais.

A partir da década de 1980 os empréstimos para o setor educacional do BM aumentaram consideravelmente, passando de 2% no triênio de 1987 a 1990 para 29% no triênio de 1991 a 1994. Também foi na década de 1980 que o BM publicou seu primeiro documento de política para a educação. Os projetos educacionais financiados pelo Banco neste período estavam em consonância com o ideal do BM de compensar, “proteger” os mais pobres e aumentar a produtividade da população.

No ano de 1990, foi realizada em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pelo UNICEF, PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e

Cultura e o BM. A Conferência teve como intuito construir um consenso sobre as reformas educacionais, tendo em vista o reordenamento político mundial. “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica, de qualidade a crianças, jovens e adultos”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48). Segundo Araújo e Castro (2007),

O documento final desse evento apontava para a ampliação dos direitos à educação no âmbito mundial e o estabelecimento de metas decenais, visando à educação para todos e todas. [...]. Os principais compromissos foram: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto; enriquecimento dos valores culturais morais comuns, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, concentrando atenção na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e ao fortalecimento de alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer a solidariedade internacional. (ARAUJO; CASTRO, 2007, p.5)

A educação básica, foco principal das ações pretendidas pela Conferência, ganha nesta oportunidade, um conceito mais abrangente. A partir de Jontiem, ela passa a ser definida por “sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada um” (TORRES 1995, apud, PERONI 2003, p.97) e não apenas por seu período de abrangência ou público atendido. Como nos mostra Torres (1998) em outra oportunidade, a visão do BM nem sempre pareceu estar em concordância com os acordos de Jontiem.

Enquanto na “visão ampliada” da educação básica proposta por Jontiem o desenvolvimento infantil e a educação pré-escolar (0-6 anos) eram vistas como parte e por sua vez alicerces da referida educação básica, na concepção do BM, desenvolvimento infantil e educação inicial constituem um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custo (economizando recursos que, de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar). Sua necessidade e lógica definem-se no governo central a partir da sua incidência sobre a escola e sobre o futuro rendimento escolar dos alunos. Em outras palavras, tudo o que a criança (particularmente a criança proveniente de setores pobres) para ir à escola e melhor se adaptar a ela. A qualidade e a eficácia da educação pré-escolar medem-se, então, em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças na escola. (TORRES, 1998, p.175)

Através da Conferência foi possível difundir e expandir o projeto educacional internacional, destinados aos países em desenvolvimento. No Brasil, as idéias e políticas propostas na Conferência, para a educação começaram a ocupar espaço no governo de

Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Algumas recomendações de Jontiem podem ser percebidas em documentos como a LDBEN, o PNE, mas é através do Plano Decenal de Educação para Todos que o país se mostra inserido e comprometido com o ordenamento internacional.

Nos documentos acordados em Jontiem a Educação Infantil foi reconhecida como uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento infantil e não apenas como uma etapa precedente de uma fase mais importante, ou uma “pré-etapa”. No entanto a concepção do BM, em relação à EI, parece estar de acordo com a idéia de que a EI existe em função de solucionar ou evitar os problemas do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil passa a ser importante para o Banco Mundial a partir do momento em que ele a vislumbra como uma forma de conter os recorrentes problemas (evasão, alto índice de reprovação, etc.) do Ensino Fundamental além de servir como estratégia de formação do Capital Humano.

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração de FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres. (ROSEMBERG, 2002, p. 42)

Ainda sobre a concepção de EI defendida pelo Banco Mundial Rosemberg, citando Torres (1996), coloca que o modelo de educação pré-escolar é concebido por esta entidade como um

[...]apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custos (economizando recursos, que de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar). (TORRES 1996 apud ROSEMBERG 2002, p. 45)

Reconhecendo sua importância o próprio BM, declara ser “a maior fonte individualizada de fundos externos para a saúde e a educação em países em desenvolvimento. Cada vez mais, grande parte desse investimento tem sido direcionada para ajudar a primeira infância – o capital humano do futuro.” (World Bank, 2000, apud, PENN 2002, p 12).

Das leituras realizadas sobre a inferência que alguns autores fazem dos documentos publicados pelo BM, percebe-se que o BM tem uma visão de infância bastante limitada. Em um dos manuais para programas desenvolvidos para a primeira infância, o World Bank Institute - extensão do BM propõe, entre outras coisas, “práticas apropriadas ao

desenvolvimento”. A proposta dessas “práticas apropriadas ao desenvolvimento” traz em seu âmago a idéia de que as crianças, independente do lugar onde se encontrem, são semelhantes e que, as pessoas que as ensinam possuem pontos de vista semelhantes; além disso, segundo PENN (2002) este manual localiza as práticas que os adultos devem utilizar para proporcionar às crianças de forma que as mesmas passem pelos estágios do desenvolvimento cognitivo com sucesso. O documento pode ser caracterizado como retrógrado, pois considera que as crianças passam pelos mesmos estágios e que as práticas utilizadas podem ser as mesmas, independente dos fatores sociais, culturais e econômicos da sociedade na qual ela está envolvida.

No Brasil, os empréstimos do BM destinados à Educação Infantil direcionam-se para projetos que visam à melhoria e preparação para o ensino fundamental. Os projetos para crianças pequenas determinam outra linha de ação do BM, chamada de Desenvolvimento Infantil (DI).

A expressão DI é analisada a partir de suas duas inferências. A primeira, que permite entendê-la como uma possível expansão do enfoque do atendimento à infância para vários setores, tais como saúde, nutrição e educação, e a segunda que tende a apontar para o privilégio de modelos “não formais” de atendimento educacional à infância. Essa segunda inferência justifica-se pelo fato da expressão não se apresentar de acordo com a legislação brasileira, fato que pode contribuir para que programas e projetos que não cumpram as determinações da legislação sejam instituídos.

Pelos estudos empreendidos até o momento, percebe-se que a política do Banco Mundial para a Educação Infantil tende a fornecer empréstimos e orientar políticas para projetos com investimentos públicos reduzidos, que proporcionem atendimento de massa e induzam despesas, direta ou indiretamente, para a comunidade.

A estratégia do Banco para reduzir os custos dos programas e projetos para EI foi sugerida pelo Grupo Consultivo sobre a Atenção e Desenvolvimento Inicial da Criança(Consultive Group of Early Childhood Care and Development) e foi publicada em documento construído pelo BM. As sugestões do Grupo, incorporados pelo BM, para que se mantenham baixos os custos com a EI são:

- Focalizar os programas em populações limitadas e desfavorecidas;
- Estabelecer programas nos quais agentes comunitários treinados ou membros da família sejam professores ou provedores de atenção;
- Identificar todos os recursos subutilizados que possam ser incorporados (pessoas de todas as idades, instalações disponíveis, material reciclado);

- Utilizar a infra-estrutura existente, incorporando de elementos de desenvolvimento e cuidado infantil precoces de em programas de saúde , nutrição, desenvolvimento regional; e educação de adultos;
- Fazer o uso de mídia meios de comunicação e canais populares de comunicação. (Consultive Group of Early Childhood Care and Development, 1997, p.2, tradução minha)

Percebe-se que de uma forma geral, as orientações do Banco Mundial para a Educação Infantil brasileira vem, em maior ou menor grau, se concretizando. Seja através de metas e determinações que preconizam os padrões necessários para uma EI de qualidade seja através das práticas defendidas para a EI, as orientações do BM já se fazem presentes.

É interessante questionar, entretanto, que tipo de EI o BM está propondo para o Brasil. A análise dos documentos do Banco permite inferir que o mesmo propõe um modelo e concepção de EI para países em desenvolvimento diferente daquele proposto para países desenvolvidos. Essas diferenças são apresentadas de forma sutil, fato que dificulta um entendimento mais perspicaz acerca dos reais interesses do BM para EI, em países em desenvolvimento, particularmente para o Brasil.

A utilização do termo Desenvolvimento Infantil ao invés de Educação Infantil é um exemplo disto. O emprego da expressão DI permite que a criação de um modelo de EI corroborante com suas idéias de formação de capital humano (noção esta que deixa subtender a idéia de que o investimento em pessoas torna o mercado de trabalho mais competitivo e a produtividade do sistema capitalista maior) e com sua política setorial, que pretende, através de intervenções em setores como educação, saúde e assistência social alcançar seus interesses econômicos.

De forma mais ou menos perceptível, tanto o UNICEF quanto o Banco Mundial através de suas orientações induzem as políticas e práticas de EI no Brasil, de tal forma a torná-las contraditórias, haja vista que o que é proposto por esses Organismos Multilaterais não é concretizado em conformidade com seus discursos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida no decorrer deste trabalho monográfico permite que sejam delineadas algumas considerações sobre a relação existente entre a Educação Infantil brasileira, suas políticas públicas e a ação de Organismos Multilaterais.

A retrospectiva sobre o atendimento educacional à criança no Brasil permite afirmar que existe uma disparidade entre a situação real da Educação Infantil e a importância atribuída à criança no nível dos discursos proclamados. Essa discrepância não é característica da atualidade, visto que, como foi mostrando em capítulos anteriores, o atendimento à infância se mostrou estratificado no período estudado. A criança brasileira e sua situação, ao longo da história, foram vistas de forma fragmentada. Além disso, a análise realizada das ações, projetos e programas destinados à criança, induz ao pensamento que através Educação Infantil, a mudança social é provável.

A idéia de que a criança de hoje é o responsável cidadão do amanhã, aquele responsável pelo crescimento e manutenção da ordem social e econômica do país, a idéia de que a criança é um potencial futuro para a formação do Capital Humano permeou e permeia as iniciativas em prol da Educação Infantil.

Os documentos produzidos no país que tratam a questão da educação da infância contribuíram para tornar a Educação Infantil prioridade, ao menos nos discursos, planos e projetos nacionais. Entretanto, os caminhos reais que a Educação Infantil no Brasil vem traçando, mesmo estando amparada por tantos documentos, corroboram com os ideais dos Organismos Multilaterais. Observou-se que, as orientações e ações desses organismos para a EI seguem a linha compensatória de atendimento educacional, visto que propõem programas de baixo custo, maior participação da família e comunidade e conseqüente minimização das responsabilidades do Estado. Propõem uma educação pobre para as crianças de países pobres.

A análise da obra de Rosenberg (2002) confirma que as ações desses organismos para a Educação Infantil vêm seguindo um modelo “não formal” e de baixo investimento. A autora detecta alguns princípios e argumentos propostos para a EI em países subdesenvolvidos; são eles:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido a melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas, devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p.34).

O modelo de “desenvolvimento infantil” que esses organismos sugerem, é igual para todo país em desenvolvimento. Este fato mostra que os mesmos não consideram a realidade cultural, econômica e social dos países em que inserem seus projetos. Percebe-se que, a falta de particularidade desses projetos, acaba por torná-los inadequados e/ou insuficientes para suprirem as necessidades reais das crianças.

A incorporação das orientações desses organismos pelo governo mostra ainda a fragilidade política do Brasil frente às investidas internacionais, visto que os acordos firmados com esses organismos impõem condicionalidades e muitas vezes essas condicionalidades se mostram contrárias ao discurso proferido por esses órgãos. O que pode ser percebido na prática é que a relação com Organismos Internacionais acaba por dizimar o poder de decisão autônomo dos governos ao passo que anunciam que suas ações seguem a intenção de contribuir para o desenvolvimento do país.

A luta histórica por políticas educacionais de qualidade para a Educação Infantil, não pode findar sem que haja de fato políticas públicas que satisfaçam as necessidades das crianças. As conquistas advindas das lutas sociais, tais como o reconhecimento dos direitos da

criança e da EI, na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não podem ser subjugadas aos interesses internacionais, em detrimento dos direitos garantidos para esta população. Os documentos produzidos no país ao longo da década de 1990 mostram-se de acordo com a política intervencionista dos organismos ora estudados. Essas leis, decretos e documentos produzidos, precisam ser analisados de forma minuciosa por aqueles que defendem uma Educação Infantil de qualidade, para que se possa perceber até onde os interesses nacionais estão genuinamente colocados.

A legislação educacional brasileira para a EI, apesar de extensa e abrangente ainda não se mostrou suficiente para que, o que nela é proposto se concretize. A atual legislação é ambígua e omissa no que diz respeito à viabilização do atendimento à infância, o que dá margem para que a responsabilidade do atendimento também recaia sobre a população, a família e o setor privado. Mais do que documentos e normas, a Educação Infantil no Brasil carece de iniciativas autônomas e projetos contextualizados com as necessidades reais da criança brasileira.

É necessário ainda que os profissionais, pesquisadores, políticos e a sociedade civil, que lutam em favor da EI de qualidade e democrática, se empenhem em desenvolver pesquisas relativas à implementação e construção de políticas públicas e programas para a Educação Infantil. Só assim teremos uma política essencialmente voltada para o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos no nosso sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Catarina. A Protecção dos Direitos da Criança no sistema das Nações Unidas. In: As nações unidas, a convenção e o comité.[S.l]. Disponível em <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html>>. Acesso em 10. nov. de 2008.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação Infantil na história e a história da educação infantil.**In 14º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: Palácio Popular de Cultura, 2002. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>>. Acesso em : 10. ago.2008.

ARAÚJO, Bohumila Sampaio de. Principais idéias da pedagogia Comenina. In:_____ **A atualidade do pensamento pedagógico de Johannes Amos Comenius.** Salvador. BA: EDUFBA, 1996. cap 4, p. 81-101.

ARAÚJO, Sueldes de; CASTRO, Alda Maria D. Araujo. **De Jomtien a Dakar:** a proposta de um modelo de gestão educacional para América Latina e Caribe. In: 18 EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007.Maceió. **Anais...**Maceió, 2007. 1-CD-ROM.

BATISTA JUNIOR, Paulo Nogueira. Nação, nacionalismo e globalização. **Estudos Avançados.** [São Paulo], vol.22 no.62 Jan./Apr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142008000100019&script=sci_arttext>. Acesso em 01 nov 2008.

ARIES, Philippe. O sentimento da infância. In: _____ **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. cap 1, p. 29-164.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 2 out.2008.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 2 out.2008

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 2 out 2008.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado, 1990. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso 02 out 2008.

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº. 9394/96, apresentação Esther Grossi-2.ed.-Rio de Janeiro:DP&A,1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n 22/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em : 05 out de 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB22_1998.pdf>. Acesso em: 05 out de 2008.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v. II.

_____. **Plano Nacional de Educação/apresentação** de Vital Didonet.-Brasilia: Liber Livro Editora, 3. ed., 2006. 217p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zeros a seis anos à Educação.**Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.32 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica.**Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF. 2006. v. I, II.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, 2006. 45 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Proinfantil:** Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=444>>. Acesso 05out 2008.

CONSULTIVE GROUP OF EARLY CHILDHOOD CARE AND DEVELOPMENT. **The costs and affordability of early childhood care and development programs.** Washington D.C, 1997. Disponível em http://www.ecdgroup.com/pdfs/The_Costs_and_Affordability_of_ECCD_Programs-16_05_2001-10_31_26.pdf. Acesso em 09 nov de 2008

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. Dilemas e perspectivas na educação infantil In:_____. **Educação infantil** : percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003, cap. 1, p. 41-83.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 4.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980. 142p.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: E.P.U., 1987. 304 p.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMS e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008 . p. 7-14.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 140 p.

_____. Fundamentos teóricos da proposta. In:_____. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989. p. 17-38.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. cap. 1, p. 1-30. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil: 1899-1922. In:_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. cap. 5, p. 81-109.

_____. A educação assistencialista. In:_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. cap. 7, p. 181-196.

LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital; INEP. **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2006. 180 p.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

OLIVEIRA. Nina Rosa Teixeira. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional pra Educação Infantil**. 2006. 13p.

PENN, Helen. **Primeira infância: a visão do banco mundial**. Tradução de Fúlvia Rosemberg. Caderno de Pesquisa Mar 2002, no.115, p.07-24. Título original: The World Ban's view of early childhood. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a01n115.pdf>> Acesso em: 10 nov de 2008

ROSA, Maria da Glória. A educação no século XVII. In: _____. **A história da educação através dos textos**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. cap. 6, p. 151-158.

_____. A educação no século XVIII. In: _____. **A história da educação através dos textos**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. cap. 7, p. 191-214.

_____. A educação no século XIX. In: _____. **A história da educação através dos textos**. 14. Ed. São Paulo: Cultrix, 1997. cap. 8, p. 262-266.

_____. A educação no século XX. In: _____. **A história da educação através dos textos**. 14. Ed. São Paulo: Cultrix, 1997. cap. 9, p. 296-313.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.25-64, marc.2002.

_____. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora Rut; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sergio (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. cap.3, p. 63-94.

SILVA, Camila Croso; AZZI Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMS e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. cap 1. p. 17-86.

SILVA, Daniele Dorotéia R. da; CASTRO, Alda Maria D. Araújo. O papel do UNICEF como indutor de políticas de atendimento à criança no Brasil. In: 18 EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007. Maceió. **Anais...Maceió**, 2007. 1-CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p (O que você precisa saber sobre-).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. cap. 4, p. 125-193.

<http://www.unicef.org.br/>. Acesso em 10 nov de 2008.