

**ESPAÇO FÍSICO DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DE GOIÁS: QUALIDADE E
ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ivone Garcia Barbosa

ivonegbarbosa@hotmail.com

Nancy Nonato de Lima Alves

nancynlalves@gmail.com

Marcos Antônio Soares

marcos.fav@hotmail.com

Lucilene Santana Gonçalves

lucilenesantananepec@hotmail.com

Telma Aparecida M. T. Silveira

telma.teles@gmail.com

Camila Cerqueira S. Silva

camilacerqueira@hotmail.com

Natássia D. G. L. O. Côrte Real

natassiagarcia@gmail.com

Lilliane Arruda Braga

lillianebraga@hotmail.com

Ester Alves Lopes

hadassa_alp@hotmail.com

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
(Nepiec) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

O Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) desenvolve o Projeto de Pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”. A pesquisa, em andamento, acumula várias etapas realizadas desde o ano de 2003, resultando em informações significativas sobre a infância e a realidade da Educação Infantil no Estado. O Projeto possui dois eixos investigativos – práticas educativas; políticas, história e formação de profissionais – articulados pelo aprofundamento de estudos sobre concepções, bases epistemológicas e político-pedagógicas constituintes desses dois eixos. Desta forma, vários subprojetos são elaborados e desenvolvidos abrangendo objetivos específicos definidos na pesquisa e desdobram-se em diversas temáticas de investigação. Considera-se a perspectiva dialética em pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, delimitando-se variados procedimentos metodológicos a fim de apreender e analisar os diferentes objetos de pesquisa e suas mediações.

A investigação acerca do espaço físico e da qualidade na Educação Infantil envolve o estudo sistemático e dialético sobre as especificidades de projetos, processos e práticas educacionais voltados à criança, em vários contextos nos municípios goianos, buscando apreender suas múltiplas concepções e determinações socioculturais. Para tanto, vem sendo realizadas visitas aos municípios e, por meio de informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação, é preenchido um formulário próprio da pesquisa, no qual são contempladas questões sobre a situação atual e condições globais da Educação Infantil. Além disso, recorre-se a diferentes informantes sobre dados específicos da educação do município visitado, observando *in loco* as instituições que atendem a primeira etapa da Educação Básica. O espaço físico é um dos aspectos destacados para observação e mapeamento dos atendimentos, utilizando-se de registros escritos (de natureza descritiva) e fotográfico. Em alguns casos, são feitos registros por meio de vídeo. Utiliza-se em todo o processo dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para a autorização da pesquisa e consentimento dos seus participantes, conforme exigência do Comitê de Ética da UFG.

No período de junho de 2012 a agosto de 2014 foram visitados 20 municípios, que integram as cinco mesorregiões do estado de Goiás¹, perfazendo 143 instituições pesquisadas, dentre as quais 108 são municipais, 32 são filantrópicas conveniadas e 03 particulares conveniadas. Quanto à localização, 139 se situam na zona urbana e 04 em distritos municipais. Nesta etapa da pesquisa, ainda não foram consolidadas as informações sobre instituições na zona rural. Ao todo, as instituições atendiam mais de 15.000 crianças², das quais cerca de 5.300 estão na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e aproximadamente 10.300 na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, sendo que 25% destas estavam na pré-escola dentro de escolas de Ensino Fundamental. Nas instituições visitadas foi possível constatar diversas configurações do atendimento: instituições que atendem apenas crianças de 0 a 3 anos; que integram o atendimentos de 0 até 5 anos; que atendem exclusivamente a faixa etária de 4 e 5 anos; que ofertam pré-escola em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹ Mesorregião Leste Goiano, que subdivide-se em duas microrregiões: Entorno de Brasília e Vão do Paranã, abrangendo 32 municípios; Mesorregião Centro Goiano, com cinco microrregiões: Anápolis, Goiânia, Anicuns, Ceres e Iporá, totalizando 82 municípios; Mesorregião Sul Goiano, formada por seis microrregiões: Sudoeste de Goiás, Vale do Rio dos Bois, Pires do Rio, Meia Ponte, Catalão e Quirinópolis, abarcando 82 municípios; Mesorregião Noroeste Goiano, composta por três microrregiões: São Miguel do Araguaia, Rio Vermelho e Aragarças que totalizam 23 municípios; Mesorregião Norte Goiano, que possui duas microrregiões: Porangatu e Chapada dos Veadeiros, com um total de 27 municípios.

² Ainda estão sendo computadas as informações referentes a um dos municípios visitados.

No presente artigo, optou-se por apresentar a análise de informações a respeito do espaço físico de oito instituições que atendem pré-escola em escolas de ensino fundamental e médio, de dois municípios goianos pertencentes às mesorregiões norte goiano e leste goiano. No processo de constituição dos dados, tendo por base os Relatórios de Visita³ e os registros por imagem fotográfica, buscou-se analisar informações específicas referentes ao espaço das salas e acerca de outros ambientes da instituição destinados ao uso das crianças: pátio, parques, banheiros, biblioteca/ sala de leitura/ sala multiuso. Este texto, portanto, constitui-se de reflexões que abrangem a discussão sobre os desafios enfrentados pela Educação Infantil ao colocar como meta a qualidade social no cuidado e na educação das crianças de 4 até 6 anos. Com isso, pretende-se destacar também a especificidade deste desafio por se tratar de um projeto educativo que ocorre em pré-escolas situadas em espaços conjugados/integrados de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Destacam-se, ainda, distintas marcas – algumas nítidas, outras subsumidas – que denotam a presença ativa das crianças e dos adultos que frequentam e interagem nos espaços das escolas.

Desafios para uma Educação Infantil de qualidade: a pré-escola na escola de Ensino Fundamental

Ainda que sejam hoje, em nível da legislação, instituições que se dedicam a cuidar e educar de crianças de 0 a 3 anos – a que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, denomina creche – e de 4 até 6 anos de idade – denominada na mesma Lei de pré-escola –, a história de ambas no cenário da educação brasileira guarda importantes intersecções e se articulam com diferentes projetos sócio-políticos e culturais. Um tratamento historicamente desigual no atendimento educativo às crianças de menores de 6 anos de alta, média e baixa renda tem sido denunciado por diversos estudiosos brasileiros (ROSEMBERG, 2005; 2013; CAMPOS, 1999, 2013; KUHLMANN JR, 1998; BARBOSA, 2008, 2011a). No processo de diferenciação das instituições responsáveis por tal atendimento, a pré-escola se constituiu de fato e no imaginário social como um lugar onde se projetariam atividades de modo a educar a criança a fim de prepará-la para o futuro escolar.

No período entre os anos de 1950 e 1970, a creche foi adjetivada nos discursos acadêmicos e político como um “mal indispensável” (VIEIRA, 1988). A instituição foi

³ Documento produzido pelos pesquisadores do Nepiec para cada município visitado, com descrição das entrevistas com a equipe técnica e das visitas in loco em cada instituição investigada.

também considerada, sob uma perspectiva assistencialista, como local de custódia e guarda; e de edificação da saúde física e mental da criança de baixa renda. Em variadas situações, tal atendimento abrangeu crianças de até 12 anos de idade (BARBOSA, 2011). Essa heterogeneidade quanto à abrangência da faixa etária e das diferentes idades das crianças atendidas começou a ser debatida à medida que as mães de classe média aumentaram sua participação no mercado de trabalho. Neste contexto, as mulheres se propuseram a reivindicar seus próprios direitos como trabalhadoras e os direitos das crianças, ao exigir um atendimento diferenciado para seus filhos. Ademais, a identificação da criança a partir dos 7 anos como “escolar” e a condição de recursos financeiros dirigidos preferencialmente para o Ensino Fundamental conduziu ao controle dos gastos com as crianças, de tal modo que o atendimento destas na educação Infantil foi estipulado em período parcial. Desta realidade resultou um ponto polêmico da educação brasileira: a questão da escola de tempo integral. Assunto ainda não consensual e sem solução plena até o presente momento.

Um dos critérios colocados à Educação Infantil foi o de implantar a idade limite para a frequência em diferentes lócus e etapas educacionais. As crianças deveriam ser separadas pela idade, evitando-se agregar crianças mais novas e mais velhas, sendo seguido um modelo de seriação. Na creche a criança deveria ter até 2 anos de idade; passando para a escola maternal dos 2 a 4 anos, seguida pelo jardim da infância entre 4 e 6 anos de idade, ali permanecendo até atingir a idade escolar, com 7 anos. Estes critérios, sem dúvida, tiveram forte influência da psicologia e da própria condição histórica da pedagogia. Quanto a isso, por exemplo, Barbosa (2011) chama a atenção para a importância atribuída aos cinco primeiros anos de vida, a ideia de prevenção dos desajustes físicos e mentais a partir do controle das experiências iniciais da criança. Tais discussões – associadas aos acirrados debates e disputas teórico-práticas no campo didático-pedagógico, conduzidos por educadores, pesquisadores e gestores educacionais brasileiros –, além das experiências educativas no Brasil e no exterior, contribuíram para aumentar a preocupação com as bases educativas na infância. Então, foram delineadas mudanças quanto às expectativas acerca do papel social das instituições educativas. Vale ressaltar ainda que nesse cenário a questão da classe social também serviu como parâmetro determinante, gerando modelos pedagógicos diferenciados para as crianças de baixa e média renda.

A naturalização ideológica da dicotomia entre o cuidar e o educar, aparentemente desconfigurou o campo integrador da educação da criança de 0 até 6 anos,

atribuindo-se de modo equivocado a tarefa de cuidar para as creches e a de educar para as pré-escolas. Como bem mostraram Kuhlmann Jr. (1998, 2000, 2007), Barbosa (1997, 2008) e Alves (2002), trata-se de uma separação inócua do ponto de vista teórico que distorce as reais condições de relação entre a criança e seu mundo. Por outro lado, é necessário considerar a complexidade como ocorrem esses processos de negação e de afirmação da Educação Infantil, de modo a compreender seus determinantes na perspectiva dialética. Uma análise cuidadosa das conjunturas em que se desenharam os projetos para a educação da infância brasileira permite afirmar que tanto a pré-escola quanto a creche foram, de certo modo, assumidas como lócus de assistência, de veiculações morais e visão de mundo e formação de hábitos. Assumiram finalidades sociais específicas, diferenciadas conforme a condição étnico-racial e a divisão social de classe.

Além disso, as instituições se constituíram como espaços disciplinadores não apenas das crianças, mas também de suas famílias e das próprias educadoras. Barbosa (2011a) assinala o sentido genérico dado à palavra “educação” ao se tratar da criança menor de 6 anos, ganhando um sentido de processo antagônico à formalização e sistematização, isto é, “não-escolarizado”. A partir dessa ótica, “a ênfase recaía na puericultura e na noção de natureza infantil, esta última concebida como algo imanente, desconsiderando-se os processos interativos e a dialeticidade das relações humanas em que a criança encontra-se envolvida desde o nascimento” (BARBOSA, 2011a, p.388-389). As pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância se afirmaram como lócus educativo, cujo plano pedagógico num primeiro momento denotou uma maior preocupação com o caráter preparatório para o início da escolarização. Desta forma, na história das instituições, tornou-se marcante a presença de uma concepção de “privação cultural” no que se refere à condição de parcelas da população de crianças pobres que tiveram acesso àquelas instituições (SILVA, 2008).

Apesar de se configurar um consenso sobre educação como dimensão fundamental na luta pela melhoria da qualidade de vida das classes trabalhadoras, defendia-se ainda na década de 1980 que fosse dada prioridade ao ensino básico, considerando-se desnecessária a expansão da Educação Infantil (BARBOSA, 1997). Este cenário persistiu até a primeira década dos anos 2000, apesar de significativas modificações no campo da legislação, especialmente após as décadas de 1980 e 1990. Um dos reflexos desse tratamento discriminatório foi, por exemplo, a baixa expectativa quanto ao nível de formação dos professores que atuavam e atuam na Educação Infantil.

Do mesmo modo, essa referência negativa se coloca em outros aspectos que envolvem o trabalho direto e indireto com as crianças: espaços físicos e ambientes pedagógicos, organização do trabalho pedagógico, relações com as famílias, tipo de gestão, entre outros. Alguns autores apontam o caráter “doméstico” assumido pelas instituições de educação das crianças de 0 até 6 anos, o que pode favorecer a manutenção da desqualificação e dos preconceitos em relação ao trabalho nelas desenvolvido. Contrariando esses discursos, os vários movimentos que se configuraram no campo educacional envolveram, nos debates sobre a Educação Infantil, a questão da qualidade da educação a ser garantida para todas as crianças, indistintamente.

Decorrentes de interesses governamentais e de pressões exercidas por diversos movimentos sociais, inúmeras conquistas em termos da legislação são dignas de nota, entre elas: a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei nº 9.394/1996 – e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Nesse contexto, configura-se a defesa em prol da infância e sua cidadania, definindo a educação como direito público subjetivo inalienável da criança de 0 até 6 anos, sob a responsabilidade prioritária dos municípios, em cooperação com estados e união. Modifica-se, sensivelmente, o discurso legal sobre a Educação Infantil, numa perspectiva de integração da creche e da pré-escola, como primeira etapa da Educação Básica. Essa concepção, porém, continua em confronto com a visão economicista e da neuropsicologia positivista que defendem a educação das crianças pequenas como investimento social para mitigação da pobreza e combate aos baixos índices de sucesso nas etapas posteriores de escolarização, sobretudo na alfabetização. Como adverte Barbosa (2008), mudar a legislação é necessário, mas não suficiente para assegurar a mudança de concepções e práticas existentes.

Expressando tensões que constituem as políticas públicas na disputa por projetos de educação e de sociedade, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, dentre outras alterações na CF/88, estabelece a obrigatoriedade da pré-escola para crianças a partir dos 4 anos de idade. Abre-se a possibilidade de universalizar o atendimento da população nessa faixa etária, que em 2012 possuía mais de um milhão de crianças sem o acesso à instituição educativa, mas, contraditoriamente, instauram-se os riscos de reafirmar a fragmentação na ainda recente integração de creche e pré-escola. A forma como foi introduzida a obrigatoriedade da pré-escola, atrelada à vinculação de recursos públicos, segrega a creche, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos fica novamente “em

segundo plano”, ao mesmo tempo em que para as crianças de 4 e 5 anos parece se destinar uma aproximação cada vez maior com o modelo escolar de outras etapas educacionais.

Os resultados das investigações de Souza (2012) e as análises de Barbosa e Souza (2012) são reveladores desses dilemas em Goiás e reforçam as preocupações quanto à retração das propostas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Os indicadores de acesso à Educação Infantil mostram que existe um grande déficit de atendimento, tanto para as crianças de 0 a 3 anos quanto para as de 4 e 5 anos. Nesse sentido, em uma política perversa, impõe-se paradoxalmente aos municípios uma “escolha” que contradiz aos preceitos constitucionais, ao mesmo tempo em que aparentemente responde à exigência da mesma Constituição Federal: ao abrir turmas de pré-escola em Escolas de Ensino Fundamental em tempo parcial, o município atinge a um percentual maior de atendimento. Porém, acaba por reforçar as ações indicadas por políticas internacionais que têm, desde a década de 1980, sugerido que a criança menor de 4 anos seja atendida pela própria família, contando com programas assistenciais. Perpetua-se, desse modo, a dívida histórica com as crianças pequenas, como bem mostrou Rosemberg (2010).

Em sintonia com o arcabouço legal, o novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) reitera a obrigatoriedade da pré-escola, apresentando um dispositivo importante para o financiamento educacional que visa assegurar parâmetros de qualidade e maior participação financeira da União, junto aos estados e municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Trata-se do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi). Em que pese a grande conquista que esse dispositivo representa para a educação brasileira, merece atenção sua implementação na Educação Infantil, pois o cálculo se baseou em atendimento integral para a creche e em período parcial para a pré-escola. Sinaliza-se, pois, o risco de irreversibilidade do quadro que já se vem delineando nos municípios para cumprir a EC nº 59/2009: o deslocamento da pré-escola para instituições de ensino fundamental, com funcionamento em período parcial, tendo em vista a criação de novas vagas, penalizando crianças e, conseqüentemente as famílias, que perdem o direito à educação em tempo integral antes ofertada em Centros Municipais de Educação Infantil (BARBOSA, et al., 2014; BARBOSA, 2011b). É uma política profundamente contraditória, marcada pela ambigüidade, que inclui excluindo, pois retira direitos em nome de atender direitos.

Educação Infantil: marcas da infância e da escolarização no espaço físico de pré-escolas em Goiás

O espaço físico das escolas e das salas de turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental é um dos aspectos essenciais na configuração, organização e dinâmica do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A preocupação com o espaço físico das instituições de Educação Infantil se apresenta já há algum tempo na pedagogia, podendo-se destacar, por exemplo, as propostas de Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, Decroly, Dewey, dentre outros que destacaram a necessidade de organização do espaço e de materiais pedagógicos para a educação de crianças pequenas. Esta temática é tratada, atualmente, em produções de autores como Spodek e Saracho (1998), Bassedas, Huguet e Solé (1999); Gandini (1999); Oliveira (2001); Horn (2004); Barbosa (2006); Guimarães e Kramer (2009).

A temática vem ocupando lugar em outros campos como a arquitetura, antropologia, geografia, sociologia, políticas públicas educacionais, dentre outros. Documentos produzidos pelo Ministério da Educação situam e apontam para a necessidade de se pensar a arquitetura escolar como objeto de pesquisa e reflexão, destacando-se entre tais documentos: Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil, 1988; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, 2006; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança, 2009.

Também na psicologia, distintos autores analisam as relações entre o meio educacional e o desenvolvimento infantil. Ao analisar o desenvolvimento humano de uma perspectiva materialista histórico-dialética, Wallon (1975) e Vigotski (2003) concebem a indissociabilidade entre a pessoa e a sociedade, destacando a natureza histórico-cultural do desenvolvimento individual desde tenra infância. Nessa perspectiva, é impossível conceber a educação sem preocupar-se com o meio onde acontece o processo educativo. Importa destacar que o meio, para ambos os autores, abarca o espaço físico, o lugar, mas não se reduz a ele, o meio é constituído de condições físicas, naturais, sociais e culturais, como objetos, instrumentos, signos, pessoas, relações e interações. Assim, afirma Wallon (1975, p. 164) “o meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e mais tarde, psicomotoras”. Alerta, porém, que não há relação de dependência entre a pessoa e o meio, ao contrário, a relação é de transformação mútua. Na mesma ótica, Vigotski (2003, p. 79) considera que o meio é sempre social, o conjunto das relações humanas, caracterizado por extrema plasticidade “[...] que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação”.

Segundo os autores, os elementos do meio estão em permanente movimento, são arranjados e (re)combinados pela ação humana, criando novas formas do ambiente social e configurando meios variados, por vezes em um mesmo espaço físico (WALLON, 1975; VIGOTSKI, 2003). Destaca-se, portanto, o espaço como constructo social e cultural, simultaneamente constituído e constituinte dos sujeitos que nele agem e interagem reciprocamente. No processo educacional, releva-se, pois o papel dos profissionais, especialmente os professores, como integrantes e, simultaneamente, proponentes de parte desse meio. As crianças, por sua vez, se colocam com partícipes desse movimento de constituição dos contextos educacionais, delimitando inserções globais e/ou parciais, a depender da qualidade das interações a que se submetem ou são submetidas.

O espaço pedagógico, com as dimensões estruturais como metragem, paredes, janelas e piso, também é demarcado pelo mobiliário, objetos, decoração, e se constitui em ambientes, pelos arranjos espaciais, pelas relações e interações que se estabelecem, pelas ações que permite ou inibe, acolhendo ou afastando as pessoas que nele convivem durante determinado tempo (BARBOSA, 2006; GUIMARÃES; KRAMER, 2009). Assim, o espaço é também lugar onde se expressa afetividade, no qual se pode vivenciar diferentes situações e emoções, apropriar-se de afetos, conhecimentos, modos de agir, de pensar, de criar e de pertencer a grupos sociais específicos. O espaço, portanto, marca e é marcado pelas pessoas que o ocupam.

Nesse aspecto é preciso destacar, ainda, o importante papel da qualidade dos espaços em creches e pré-escolas. Essa importância tem sido enfatizada por um conjunto de leis, normatizações e por pesquisas de relevância social na área da educação (CAMPOS, 2013; ROSEMBERG, 2013; BRASIL/MEC, 2005; 2006; 2008; 2009). Dados indicam que o compartilhamento desses espaços com o ensino fundamental podem comprometer a direção e a qualidade dos projetos educativos. Essa condição vem sendo investigada no estado de Goiás pelo Nepiec (BARBOSA et. al., 2012), buscando-se apreender a forma de constituição e os múltiplos determinantes da qualidade nos projetos educativos de crianças de 0 até 6 anos.

Nas instituições analisadas, as salas das turmas de pré-escolas são compartilhadas com outras etapas da Educação Básica – ensino fundamental e médio – em quatro instituições; em três escolas as salas são exclusivas para a pré-escola e uma instituição possui salas exclusivas e sala compartilhada. Chama a atenção que uma das escolas apresenta salas desprovidas de qualquer indicador da presença de crianças,

denotando a ausência de tentativa de adaptação do ambiente escolar às necessidades infantis e peculiaridades da educação de crianças menores de 6 anos de idade. Apesar disso, as imagens de crianças com brinquedos – robô, boneca, quebra-cabeça – em uma sala ampla, totalmente vazia de outros elementos lúdicos e com excesso de cadeiras distanciando as pessoas, é um registro da plena capacidade infantil de ocupar, por assalto, os espaços revertendo lógicas que nem sempre as incluem. Certamente, a professora participa dessa ocupação, ao possibilitar aquele tempo de brincadeira em condições tão pouco favoráveis.

Em cinco dentre as oito escolas analisadas, as turmas de pré-escola estão em salas com mesas e cadeiras impróprias ao tamanho das crianças de 4 e 5 anos, mesmo em salas de uso exclusivo, sendo que apenas três instituições possuem esse mobiliário apropriado para a faixa etária. Em alguns casos, as cadeiras e mesas são novas, bem conservadas e coloridas, porém, como são projetadas em tamanho inadequado para a Educação Infantil, as imagens revelam crianças com os pés suspensos, sem apoio, com braços erguidos para alcançar a mesa, outras até “desaparecem” em cadeiras tão grandes. As peculiaridades infantis passam, portanto, despercebidas, são ignoradas, forçando as crianças a posições corporais desconfortáveis e posturas prejudiciais ao seu crescimento. Possivelmente, isso tenha consequência no desenvolvimento das atividades realizadas por elas.

Em geral, o espaço das salas é amplo, bem iluminado, com janelas em altura convencional; somente uma escola possui janelas que possibilita visualização do ambiente externo pelas crianças. Foram observadas salas com janelas tipo basculante, no alto da parede, dificultando a ventilação e iluminação, o que acarreta, ainda, a sensação de restrição do olhar infantil. A maioria das salas possui mesas individuais; apenas uma escola tem mesas coletivas com quatro lugares. Quanto à disposição das mesas e cadeiras, encontrou-se uma variedade de arranjos espaciais. Predomina a organização em filas, mas há também círculos, semicírculos, agrupamento em quatro e em duplas intercaladas deixando espaços livres para a circulação e permitindo visibilidade da frente da sala para todas as crianças. Essas disposições em grupo favorecem a interação entre as crianças, o que é muito positivo.

Brinquedos, jogos pedagógicos e livros infantis não estão visíveis nas salas das turmas de pré-escola analisadas, mas foram localizados em outras dependências das instituições, tais como sala de professores, sala de coordenação e/ou direção, almoxarifado, biblioteca, sala de reforço. Não foi possível presumir qual o acesso e a

utilização destes recursos pelas crianças da Educação Infantil nas escolas. Como se fazem presentes a brincadeira, a escrita e a leitura nesse espaço da pré-escola?

Várias são as marcas da escrita nas salas, na decoração das paredes, nos produtos de atividades realizadas pelas crianças: letras, numerais e figuras geométricas confeccionados em E.V.A.; cartazes com alfabeto e numerais; painéis com conteúdos escolares; exercícios de cópia de numerais e representação da quantidade; cadernos tipo ata empilhados na mesa da professora; painel em formato de casa, com box de plástico para as fichas com as vogais; enunciado de tarefa no quadro negro escrito com letra bastão; apostilas com atividades para a educação infantil; colagem de papeis picados, pintura a dedo em desenhos da bandeira do Brasil, de frutas, de numerais; exercícios de identificação de letras iniciais de palavras. São marcas de um ensino baseado em repetição e memorização, com antecipação de formas e conteúdos de etapas seguintes, que evidenciam processos escolarizantes tradicionais de origem positivista. Apesar da predominância dessa abordagem na decoração das salas, encontramos durante a pesquisa marcas produzidas pelas próprias crianças, que, corajosamente, rabiscaram as vogais na parede de uma das escolas, logo abaixo do alfabeto colocado muito acima do alcance de suas mãos e olhos e ao lado do quadro negro, onde se via a lição da turma de quinto ano que ocupava a mesma sala desta turma de pré-escola no outro turno.

Foram também analisados outros ambientes frequentados pelas crianças de pré-escola nas instituições. De acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 132) o pátio da instituição “[...] deve então, ser dividido em zonas, para enriquecer a variedade e a disposição dos equipamentos”. Para Barbosa (2006) aquele é considerado a zona externa mais visível das escolas de educação infantil. Observamos durante as investigações que os pátios abertos das instituições analisadas contam com espaços amplos, em sua maioria, arborizados e com áreas ensolaradas, aspectos que se considerou bastante positivo, inclusive presenciando-se durante as visitas o uso desses espaços pelas crianças e professoras. Esses pátios possuem diversidade de tipos de piso – de terra, cimentado, cimento queimado, bloco de pedra, sendo que apenas três escolas dispõem de bebedouros adequados para a altura das crianças, em uma delas há palco para utilização múltipla (festas, reuniões de pais).

Das oito instituições, apenas em duas encontramos espaços com parque infantil, ambas com chão revestido em cimento. Um destes espaços tinha brinquedos de metal e madeira, outro com dois brinquedos de plástico. Nas demais escolas não há parque, espaço que acreditamos ser uma importante marca da infância, uma vez que nele

as crianças e as professoras têm a possibilidade de brincar, interagir, realizar jogos de alternância, usufruir da função social do brinquedo ressignificando-os.

Identificamos apenas duas escolas com espaço para biblioteca. Entretanto, somente um destes encontra-se organizado de forma a atender as especificidades das crianças da pré-escola, com sofás e almofadas coloridas, tapetes e cartazes com temas infantis, ambiente propício para um momento de leitura. O acervo contava com diferentes livros em prateleiras para diversas faixas etárias, sobretudo livros infantis de diferentes gêneros, tamanhos, dispostos de maneira que as próprias crianças pudessem manusear, permitindo o direito a escolha e a autonomia.

Em relação aos banheiros destinados ao uso pelas crianças notamos que eles não atendem as características necessárias para o público da pré-escola; não havia chuveiros, vasos adaptados, pias pequenas ou marcas de ocupação daqueles espaços pelas crianças. Da mesma maneira, analisamos que os estados de conservação de quatro das oito instituições visualizadas apresentavam-se com manutenção precária – tintura velha, vasos quebrados, azulejos em péssimo estado. Não se tem garantido, portanto, o direito das crianças de terem banheiros limpos e em bom funcionamento, defesa de vários documentos oficiais que discutem a Educação Infantil com qualidade (BRASIL, MEC/SEB, 2008).

A partir da observação das imagens referentes aos espaços visitados em nossa pesquisa, identificamos a existência de outros locais – laboratório de informática, salas de reforço, sala com brinquedos, sala de dança e sala de recursos. Entendemos que a área externa da instituição precisa integrar-se aos demais espaços da pré-escola, permitindo que crianças e adultos os ocupem, modifiquem e interajam neles de diferentes formas. Neste sentido, é preciso que esse espaço seja planejado cuidadosamente para atender as especificidades e necessidades das crianças, propiciando o pleno e amplo desenvolvimento da infância.

Sobre as crianças e os espaços na pré-escola: indicadores de mudanças e insurgências na pré-escola

Na trajetória histórica da Educação Infantil, constata-se o descaso governamental com a qualidade da infraestrutura e recursos materiais direcionados a creches e pré-escolas, resultando em precariedade e inadequação para o atendimento e para o processo formativo das crianças. O conhecimento produzido sobre crianças, infâncias, aprendizagem e desenvolvimento infantil, entretanto, explicita a centralidade

do espaço na educação, indicando a interdependência entre pedagogia e espaço. Nesse sentido, o espaço expressa princípios e concepções ao mesmo tempo em que dá forma às ações e práticas educativas.

Uma das importantes tarefas da pesquisa desenvolvida pelo Nepiec é apreender tanto as dimensões físicas quanto a instauração de marcas da organização e reelaboração/transformação e apropriação dos espaços por adultos e crianças. Nesse sentido, tem sido importante a abertura e o acolhimento dos diferentes municípios, por meio de suas Secretarias e Instituições, aos pesquisadores do Núcleo, demonstrando a vontade de mudança e de acertar a construção das trajetórias e das políticas públicas. A pesquisa tem aberto uma condição de diálogo sobre os vários determinantes dos processos de cuidado e educação projetados por diferentes instituições. No caso das turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental e Médio, observam-se tentativas de atender a algumas exigências postas no campo e melhorar a qualidade dos projetos educativos, no entanto, devido a fatores diversos, nota-se ainda uma condição restritiva e limitadora dos espaços infantis. Ainda assim, presenciavam-se diferentes marcas que indicam a insurgência dos grupos infantis, sejam com seus brinquedos, com seus sorrisos, com suas corridas, com suas diferentes manifestações individuais e coletivas. Desse ponto de vista, a pesquisa desvela o movimento e as contradições, componentes fundantes do espaço da Educação Infantil.

Referências

ALVES, N. N. de L. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede Municipal de Ensino de Goiânia**. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 2002. (Dissertação de Mestrado).

BARBOSA, I. G. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. In: **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013.

_____. O Proinfantil e a formação do professor. In: Revista Retratos da Escola – **Dossiê Educação Infantil** - Escola de Formação da CNTE (Esforce) – Brasília: CNTE – v. 5, n. 9, p. 385-397, jul./dez., 2011a.

_____. Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: **Salto para o Futuro: Os desafios para a universalização da Educação Básica**, ano XXI, Boletim 16, p. 13-22, nov./ 2011b.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia: Ed. Da UFG, v.33, n.2, p.379-394, jul./dez., 2008.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: FEUSP, 1997 (Tese de Doutorado).

BARBOSA, I. G. et al. **Relatório de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”**. Goiânia: Faculdade de Educação/NEPIEC, 2012.

BARBOSA, I. G.; SOUZA, R. P. de. **Educação infantil**: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. In: III Grupec. Anais, 2012.

_____. BARBOSA, I.G., et al. **A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (2014-2023)**: novo plano para antigas necessidades. (No Prelo).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, E., HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto alegre: ArtMed, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 7/4/2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006, 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**, Brasília: MEC, SEB 2009.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 106, p. 117-127, março/1999.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidades das práticas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, v. 43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**: Abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos da creche, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio** – crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: Muitos olhares. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educación de la Primera Infancia (EI) en América Latina y reproducción de la desigualdade. In: **Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. II Foro de la Primera Infancia**, Bogotá, Colombia, 1º junio, 2005.

_____. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Políticas de Educação Infantil e avaliação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, v. 43, n.148, p.44-75, jan./abr. 2013.

SILVA, I. O. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. P. de. **Educação Infantil**: Políticas Públicas e Práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental e Goiânia. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SPODEK, B. E SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto alegre, ArtMed, 1998.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). Caderno de Pesquisa, São Paulo (67), p. 3-16, nov.,1988.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL: A INFÂNCIA COMO CENTRO?

Ivone Garcia Barbosa

ivonegbarbosa@hotmail.com

Christine Garrido Marquez

chgarridom@hotmail.com

Marcos Antônio Soares

marcos.fav@hotmail.com

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec)
– Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG)

Financiamento: Capes

Introdução

Nas últimas décadas, vários grupos de pesquisa do Brasil e de outros países têm investigado aspectos relativos à educação da infância e as produções científicas têm produzido bases de conhecimento para subsidiar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado infantil de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É nesse sentido, por exemplo, que se tem apontado para a perspectiva de constituição de políticas multisetoriais, nas quais se reconheça a criança como cidadã, de direitos plenos, para a qual devem confluir ações de diferentes setores da sociedade civil organizada.

O debate mais sistemático das políticas sociais, assistenciais e educacionais tem, reconhecidamente, uma dinâmica ampla e reflete um conjunto de prismas políticos e de interesses de diferentes grupos e instituições, os quais se apresentam nesse campo de luta de forças com projetos de sociedade e de educação contraditórias e, não raras vezes, antagônicas. Deste modo, compreender a realidade exige de nós irmos além do particular em que as intenções e interesses se expressam. É justamente desta ótica que nos interessa o lugar que o Banco Mundial, historicamente, assume no contorno das políticas educacionais que têm a infância como foco. A partir dos anos noventa o Banco Mundial tem investido na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade nos países em desenvolvimento. É sobre essa problemática que nos propomos realizar uma reflexão crítica, buscando compreender as políticas e estratégias do Banco Mundial para a educação do que ele denomina “primeira infância”.

Dentre as organizações internacionais escolhemos pesquisar as propostas do Banco Mundial, em função da sua visibilidade no panorama educacional global, atuando tanto no financiamento como na assistência técnica de projetos em várias áreas – educação, saúde, proteção social, meio ambiente, infraestrutura, energia, transportes, comunicações – sendo também considerado um referencial de pesquisa em educação no âmbito mundial. O Banco adquiriu, nestes sessenta anos de atuação, significativa importância no âmbito das políticas educacionais, desempenhando o papel, junto aos países que considera mais pobres, de estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento. Assume, assim, a função de articulador da interação econômica entre os países, ocupando posição nuclear no processo de cooperação internacional. Suas políticas e estratégias aparecem, nessa perspectiva, universalizadas, como receituário único, independentemente da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um dos países em desenvolvimento que recorrem aos seus empréstimos e orientações.

Procuramos desenvolver uma pesquisa documental e bibliográfica, com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, situando-nos no eixo que trata das políticas públicas e educacionais do projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Neste artigo, apresentamos o resultado de parte de nossa investigação, destacando reflexões sobre as ações e intenções do Banco Mundial para a educação infantil.

O Banco Mundial e as políticas de educação da primeira infância

A atuação global do Banco Mundial, desde sua criação em 1944, sofreu durante sua trajetória modificações expressivas quanto aos objetivos a serem alcançados. Gonzalez et al. (1990) identificaram quatro etapas do exercício de suas funções associadas a mudanças de enfoque em relação às estratégias de desenvolvimento adotadas em cada momento histórico: reconstrução das economias europeias; infraestrutura econômica (setores de energia, comunicações e transportes); área social; políticas setoriais internas e de ajuste estrutural. No final dos anos sessenta, o Banco somou às suas metas quantitativas, que caracterizavam os projetos econômicos, objetivos voltados para a igualdade e bem-estar social, financiando o setor social, como medida para aliviar e reduzir a pobreza em alguns países em desenvolvimento. A ênfase conferida ao setor social estava relacionada com a diretriz educação e saúde, que, de acordo com os objetivos do Banco, possibilitariam as condições prévias para a produtividade das populações pobres, em trabalho informal ou por conta própria, em zonas rurais e em periferias de centros urbanos.

Analisando a mudança na estratégia de atuação do Banco Mundial, observamos que se atribuiu à educação importância tanto para o crescimento econômico como para o alívio da pobreza dos países em desenvolvimento. Esse posicionamento se relacionou à crise estrutural do capitalismo, em que se demandou novos meios para operar as contradições do sistema. Então, é possível dizer que o processo de aparente valorização do campo da educação não foi, como ainda não é, algo desinteressado, como esclarece Leher:

A prioridade conferida à Educação, à primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigado no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da *globalização*. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia, tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a Educação é concebida como o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários, não apenas para uma minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos. Em suma, ‘é como se’ a Educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir. Se não houvesse brechas, ainda que proclamadas, dificilmente o neoliberalismo teria força ‘operatória’ de que dispõe (1998, p. 84; grifo do autor).

O Banco inscreveu, pois, a educação como um requisito para a globalização, cumprindo a função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países em desenvolvimento, usufruindo da tensão entre as ações coercitivas e de consenso, estabelecendo e sustentando uma política neoliberal. A educação foi concebida, dessa ótica, como uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital. Notamos que, sobretudo, a partir dos anos setenta, o Banco Mundial passou a participar mais diretamente na definição das diretrizes políticas educacionais para os países em desenvolvimento. Em meados dos anos oitenta, como resultado da crise da dívida dos países latino-americanos e da hegemonia norte americana, o Banco foi, então, revitalizado para atuar como governo mundial, definindo as políticas a serem adotadas e implementadas por meio de determinadas condicionalidades (LEHER, 1998). Entre estas condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural destacamos a reforma do sistema educacional, indicada e orientada nos *Documentos Setoriais de Educação* do Banco Mundial de 1971, 1974, 1980, 1995 e 2000. É significativo ressaltar que as orientações do Banco para a reforma educacional na América Latina, África e alguns países asiáticos faziam parte dos acordos de ajuste estrutural, não sendo apenas sugestões.

O financiamento do setor educacional aumentou em todas as regiões, ainda que em proporções distintas. A partir dos anos noventa o Banco definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a educação infantil, denominada em seus documentos com “educação da

primeira infância” (BANCO MUNDIAL, 1995, 2000). Neste período foram propostas políticas homogêneas para os diversos países clientes, influenciando a formulação e implantação de políticas e estratégias de educação pública e a definição do modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos governos locais. O Banco Mundial apesar da importância concedida a educação elementar, referencia no seu quarto *Documento Setorial de Educação* (1995), a relevância da adoção de programas integrados dirigidos à primeira infância, tendo como base de sustentação teórica das políticas de educação infantil a teoria do capital humano – a mesma dos demais níveis de ensino –, que busca a reprodução e a acumulação do capital, em contraposição ao desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Neste contexto histórico, o Banco organizou uma conferência global sobre *Desenvolvimento Inicial da Criança: Investindo no Futuro*, em abril de 1996, em Atlanta, Geórgia, na qual apresentou suas propostas de educação da primeira infância partindo de justificativas econômicas e científicas. As justificativas econômicas pautam-se na premissa de que é importante investir desde o nascimento no desenvolvimento infantil para que, na fase adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, reduzindo gastos financeiros futuros com educação e saúde. Portanto, investir na primeira infância, na perspectiva econômica do Banco Mundial, seria investir no capital humano do futuro, na “futura força de trabalho de um país e na capacidade de progredir economicamente e como sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 7). A justificativa científica apela para pesquisas médicas baseadas nas neurociências, realizadas nos Estados Unidos, que demonstraram que “o período mais rápido de desenvolvimento do cérebro ocorre nos primeiros anos de vida e que as experiências da infância têm efeito duradouro sobre a futura capacidade de aprendizagem do indivíduo” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 9).

O investimento em *Programas de Desenvolvimento Inicial da Criança* (DIC) propiciaria, de acordo com a concepção do Banco, inúmeros benefícios, como: a promoção do desenvolvimento sadio do cérebro, influndo sobre a futura capacidade de aprendizagem da criança; maior inteligência; melhor nutrição e saúde; aumento das chances de sobrevivência infantil; aumento do índice de matrículas escolares; preparação da criança para a escola, melhorando seu desempenho e reduzindo a repetência escolar; atendimento às necessidades das mães enquanto ajudam seus filhos; liberação da mão de obra feminina (mãe trabalhadora); liberação das irmãs mais velhas da tarefa de cuidar dos mais novos, podendo voltar à escola; auxílio aos pobres e desfavorecidos; maior equidade social (BANCO MUNDIAL, 1998).

Penn (2002) critica as fontes científicas usadas pelo Banco para apoiar seu discurso sobre o desenvolvimento humano, pontuando que as justificativas são afirmativas baseadas em

dados exclusivamente norte-americanos e indevidamente generalizados, comprometendo a fidedignidade destes. Neste contexto, a autora questiona: Que conceito de primeira infância subsidia as políticas orientadas pelo Banco?

O modelo de desenvolvimento humano utilizado para promover o ECD (Early Child Care and Development) – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância – reflete o modelo de desenvolvimento econômico. A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade. As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano do futuro’ (PENN, 2002, p. 12-13).

Como se pode notar, o Banco (1998) apropriou-se do discurso segundo o qual o investimento no desenvolvimento inicial da criança abre janelas de oportunidades. Os período pré-natal e o de zero até os seis anos de idade, quando, segundo a visão da neuropsicologia, se estabelece a capacidade de funcionamento físico, emocional, social e cognitivo (verbal e espacial) da criança, são considerados períodos cruciais de desenvolvimento infantil. De acordo com tal perspectiva, se essas oportunidades forem perdidas, isto é, se as crianças não receberem os estímulos apropriados durante os períodos cruciais, dificilmente, embora não impossível, possam futuramente se reativar por si mesmas.

Atentando-se para a continuidade das políticas, estratégias, programas e reformas prescritas desde 1971, o Banco Mundial publicou em 2000, o quinto documento de política – *Estrategia sectorial de educación* –, no qual descreveu as prioridades e os programas mundiais para auxiliar os países a alcançarem os objetivos internacionais de educação e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Para alcançar a prioridade estratégica mundial de desenvolvimento da criança desde a primeira infância, o Banco se propôs investir em programas que resolvessem as deficiências de aprendizagem das crianças e de êxito escolar. No citado documento, os primeiros anos de vida aparecem como definidores do futuro da infância, sobretudo dos pobres:

Los problemas que sufren los niños pobres en sus primeros años, como desarrollo físico y mental deficiente y la falta de preparación para la escuela, son precursores del redimiento académico insuficiente, las tasas de abandono elevada, el analfabetismo funcional, la poca productividad en la fuerza de trabajo, e incluso la delincuencia y la dependencia de la sociedad. Programas para resolver estas importantes deficiencias son fundamentales para el aprendizaje de los niños y su éxito en la vida. El desarrollo del niño en la primera infancia – que comporta una combinación de elementos de distintos sectores como la enseñanza preescolar, la nutrición y la atención básica de la salud, en los que intervienen los niños y sus padres y otros encargados de su cuidado – tiene un papel fundamental en la interrupción de los ciclos

intergeneracionales de inequidad y em la mejora del rendimiento educativo, siempre que vaya seguido por intervenciones que se mantengan después de los primeros años (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 34).

É significativo observarmos que, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em 1990, propôs uma visão ampliada de educação básica, iniciando-se com o nascimento e estendendo-se pela vida toda, incluindo igualmente crianças, jovens e adultos, não se limitando à educação escolar nem à escola de ensino fundamental, nem a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas definida por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada ser humano. No entanto, nas propostas do Banco Mundial, que foi uma das agências patrocinadoras e organizadoras da Conferência, a educação básica refere-se à educação primária e secundária, centrada no ensino formal e na educação das crianças, sendo que as propostas de políticas educativas movimentam-se dentro dos limites das políticas escolares.

Torres (2000) alerta-nos sobre a visão de educação da primeira infância do Banco Mundial.

Enquanto na ‘visão ampliada’ da educação básica proposta em Jomtien 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 [Banco Mundial], 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) (TORRES, 2000, p. 175).

A concepção do Banco Mundial sobre a infância e a relação funcional entre o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização, incorpora uma afirmação da função social da pré-escola, vista como necessária. Nesse caso, a educação pré-escolar tem a função de preparar a criança (sobretudo a de baixa renda) para entrar e se adaptar à escola, conferindo um caráter compensatório à educação infantil. Entende-se, que “a qualidade e a eficácia da educação pré-escolar mede-se, então, em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças na escola” (TORRES, 2000, p. 175).

Para Torres (2000) e Marquez (2006), a visão do Banco não é somente um retrocesso em relação às orientações demarcadas na Conferência de Jomtien, mas também, uma negação das teorias e das experiências mais avançadas no campo do desenvolvimento e da educação da criança de 0 a 6 anos. Tais produções, no Brasil, por exemplo, indicam a importância de superação da concepção compensatória e da visão da pré-escola como redentora

do sucesso escolar, demarcando novos olhares sobre a educação infantil, afirmada como direito de todas as crianças.

O Banco Mundial vem financiando dois tipos de projetos voltados ao desenvolvimento infantil: projetos autônomos e projetos do setor social. Os projetos incluem diversas modalidades de programas formais e informais, com diferentes objetivos, denominações e forma de implementação, adaptados ao contexto dos “países clientes”, numa das seguintes abordagens: prestação de serviços às crianças, formação de professores, educação de pais, e educação através dos meios de comunicação.

A intervenção do tipo *prestação de serviços às crianças* atua com programas de *satisfação das necessidades de educação, saúde e nutrição* das crianças de maneira integrada e em *intervenções de saúde* para a prevenção de doenças e o controle ativo da doença quando esta ocorre. Nesse processo, o Banco conta com a parceria da Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nos países em desenvolvimento.

A intervenção *formação de professores* é considerada pelo Banco como “a base sobre a qual repousa a qualidade das técnicas de DIC e que o estabelecimento de um treinamento eficaz deve ser um objetivo primordial de qualquer programa de enriquecimento pré-escolar” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 42). No entanto, na mesma publicação, com o intuito de manter os custos dos programas em um nível baixo, a orientação do Banco é contraditória à orientação anterior, como se pode verificar no documento do Banco publicado no final da década de noventa.

As pessoas que provêm atenção às crianças menores podem ser professores, funcionários de creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento. Algumas recebem um salário; outras são consideradas voluntárias e recebem pequenos honorários. Contudo, não se pode esperar que os voluntários mostrem os mesmos padrões elevados dos funcionários, e muitos insatisfeitos com a falta de remuneração, acabam exigindo um salário (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 33).

Nas análises de Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002, p. 91) as políticas do Banco, se pautam por um discurso da necessidade de “atender pobremente a pobreza”. Em relação à formação de professores, o Banco se posiciona, não desinteressadamente, de modo dúbio, acenando para a possibilidade de manter um quadro de desqualificação e desprofissionalização dos envolvidos diretamente na educação das crianças de até 6 anos. Nesse

sentido, permanece, seguindo a lógica fundamentada em concepções compensatórias e de caráter biologicista e pragmático, a proposição de manutenção de quadros sem formação escolar suficiente, utilizados como mão-de-obra barata, explorando o trabalho de mulheres de baixa renda e de baixa escolaridade, como mostra Barbosa (2011). Essa situação histórica, que demarca o campo do atendimento coletivo às crianças de baixa renda, se intensifica significativamente na faixa etária de 0 a 3 anos, mantendo-se formas de atendimento de cunho assistencialistas e discriminatórias, refletindo, como já apontou Haddad (1997), ações fragmentadas e pouco flexíveis uma cisão entre as ações de cuidar e educar.

Quanto à intervenção *educação de pais*, o Banco Mundial (1998) orienta que os *pais são os primeiros professores dos filhos* e indica a necessidade do fortalecimento da capacidade das mães de estimular e incentivar seus filhos a aprender pode promover o êxito na vida adulta, propondo programas informais na modalidade de atendimento do tipo mãe-crecheira, lares comunitários ou lares de cuidado diário. Rosemberg (2002) alerta para que, apesar de as Organizações Internacionais e os estados nacionais apoiarem outros programas que visam à igualdade de oportunidades de gênero, estes tipos de programas do Banco

[...] criam, recriam e sustentam-se em subordinação de gênero: consideram que as mulheres são destinadas a permanecer em casa, cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres, sem receberem formação e titulação profissional; que mulheres com escolaridade incompleta merecem ‘cursos para as mães’, com verbas da educação infantil e não uma formação completa como cidadãs no contexto da educação de jovens e adultos; que homens são seres inadequados para educar e cuidar de crianças (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

A intervenção *educação através dos meios de comunicação* tem como objetivo divulgar em grande escala, as estratégias de aprendizagem ativa, de maneira imediata, atrativa e precisa, podendo ser utilizadas em cursos de treinamento, centros de saúde e grupos de pais. Sobre essa intervenção, Rosemberg (2002) destaca as insuficiências de alguns programas incompletos como o de educação de mães e os divulgados por TV. A pesquisadora brasileira afirma que tais programas, nos países em desenvolvimento, acabam por substituir os programas completos, sem tratar de um aspecto essencial na socialização, no desenvolvimento e no bem-estar infantil: as interações entre pares.

Para atingir os objetivos propostos, a equipe de técnicos e conselheiros do Banco Mundial propõe trabalhar em estreita colaboração com os governos, as organizações não governamentais, os organismos de desenvolvimento bilaterais e multilaterais, os estudantes, as

famílias, a comunidade, os professores, as fundações, as instituições filantrópicas e empresas privadas.

A participação das organizações não governamentais, que para o Banco, são as entidades privadas sem fins lucrativos que executam programas sociais, está prevista no componente de desenvolvimento da primeira infância, buscando beneficiar as chamadas atividades alternativas ou programas informais organizadas pela comunidade, como creches comunitárias e outros serviços educativos, selecionados pelas Secretarias de Educação, priorizando os municípios onde exista este tipo de instituição. Estes projetos sociais seguem – ainda que muitos de seus executores não tenham plena consciência disso ou intenção de fazê-lo – boa parte das orientações políticas do Banco sobre a necessidade de racionalizar os custos da educação, retirando a responsabilidade do Estado e delegando à população a solução de seus problemas. Notadamente essa postura coaduna com a tendência neoliberal assumida como referência em inúmeros países de economia capitalista, constituindo-se, desse modo, uma articulação entre o projeto educacional e econômico, abrangendo, portanto, a educação infantil.

Ao se estreitarem as relações entre Estado e organizações não governamentais, estas se fortalecem, ocorrendo a autonomização política daquelas e abrindo, como pontua Cruz (2004), um campo minado para a participação da sociedade civil, estabelecendo-se uma relação perversa, na qual se percebe o abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais, gerando, ao mesmo tempo, uma situação de esvaziamento nas organizações sociais.

Os diferentes programas desenvolvidos têm sido pretensiosamente encampados pelo setor governamental, que assume aparentemente como princípio a focalização de ações nos segmentos populacionais mais pobres. Os diversos programas implementados encontram-se articulados aos ministérios da área social e educação. No caso brasileiro, assim como em outros países da América Latina, são desenvolvidos em parceria entre as três esferas do governo e a sociedade civil, apresentando como metas a redução da pobreza, a continuidade do ajuste fiscal e do crescimento econômico.

As condicionalidades impostas aos projetos de financiamento, como a participação da família e da comunidade, apoio à privatização, presença das organizações não governamentais, seguem as orientações do Banco sobre a necessidade de realizar políticas educacionais de baixo custo, inclusive de educação infantil. Na análise dos documentos do Banco percebem-se contradições em suas orientações políticas, especialmente quando se referem aos recursos financeiros. Esse direcionamento fica exposto quando se trata sobre a eficácia dos programas de desenvolvimento inicial da criança em função dos custos e a estimativa destes custos:

O impacto a longo prazo das intervenções na infância influencia enormemente a sua efetividade em função do custo. Calcula-se que o projeto pré-escolar High/Scope Perry tenha economizado US\$7,16 para cada dólar investido, devido a reduções nos gastos de educação primária e previdência social, combinadas com aumento da produtividade ao longo do tempo.

A participação em programas de DIC (Desenvolvimento Inicial da Criança) também reduz os custos porque: a) diminui as deficiências dos sistemas escolares ao reduzir as taxas de repetência e desistência [...]; b) diminui as perdas de trabalho ao assegurar que as crianças são bem cuidadas, eliminando uma preocupação e tornando menos necessário que os pais tirem licença do trabalho [...]; e c) diminui os custos de saúde, na medida em que uma boa atenção e educação envolvem medidas preventivas (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 27).

O documento pontua também a relação custo/benefício e a diferença entre um serviço de qualidade e um serviço deficiente. O Banco Mundial admite não haver pleno controle sobre os custos da prestação de serviços de atenção à criança nos países em desenvolvimento; além disso, ainda se desconhece o valor custo-benefício em relação aos diversos serviços prestados as crianças, mães e comunidades. Do ponto de vista dos projetos de Desenvolvimento Inicial da Criança, o documento do Banco assinala que eles

[...] são acessíveis e de que é mínima a diferença de custo entre um serviço de qualidade e um serviço deficiente. Segundo um estudo recente, somente um em cada sete centros dos EUA proporciona atendimento de qualidade que promove o desenvolvimento sadio e a aprendizagem, e quase metade das crianças nas 401 dependências observadas passa o dia em sala de qualidade abaixo do padrão mínimo (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 74).

No mesmo documento, ao buscar a solução para uma tomada de posição em relação ao custo-benefício e a qualidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, o Banco conclui:

Como era de esperar, os estados com normas menos rigorosas apresentam mais creches e escolas de qualidade inferior. Mas o mesmo estudo constatou que um serviço de melhor qualidade custa, em média apenas 10% mais que um serviço medíocre. Estes resultados sugerem que um investimento modesto, combinado com uma regulamentação razoável, pode melhorar significativamente a eficácia das intervenções de assistência ao desenvolvimento inicial da criança (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 74).

Apesar de estudos longitudinais realizados nos Estados Unidos sobre os benefícios dos programas de desenvolvimento infantil proporcionarem um volume considerável de dados que confirmaram o impacto dos programas de qualidade, o documento prossegue, apresentando medidas para contenção dos custos. É nesse sentido que o Grupo Consultivo sobre Atenção e Desenvolvimento Inicial da Criança sugere um conjunto de medidas objetivando manter baixos os custos. Entre tais medidas estão:

- Focalizar os serviços em populações limitadas e desfavorecidas.
- Usar agentes comunitários treinados ou membros da família como professores ou provedores de atenção.
- Usar todos os recursos disponíveis (pessoas de todas as idades, instalações disponíveis, material reciclado).
- Usar infraestrutura existente mediante a incorporação de elementos de DIC em programas de saúde, nutrição, desenvolvimento regional e educação de adultos.
- Usar os veículos de massa e todos os outros meios de comunicação (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 76).

De modo paradoxal, contudo, no mesmo documento, o Banco afirma que “essas medidas em geral não reduziram os custos tanto quanto se esperava, e em alguns casos comprometeram a qualidade” (1998, p. 76). Cabe, portanto, perguntar, quais resultados, diante dos objetivos delineados pelo próprio Banco, se esperam dos programas de baixo custo para o desenvolvimento inicial da criança com tais componentes de infraestrutura, de instalação, de recursos humanos e pedagógicos que possam ir além de uma educação compensatória, para a submissão e a exclusão social. É fundamental, neste estudo, ressaltar a crítica de Rosemberg (2002), ao comparar a formalização e a institucionalização dos serviços desenvolvidos pelo Banco Mundial e a informalidade, a não institucionalização e a desregulamentação dos serviços de educação da primeira infância propostos por ele.

Aponto, também, o equívoco quanto ao caráter ‘não formal’ ou não institucionalizado dessas experiências: a formalização e a institucionalização são intensas nos níveis técnico-burocráticos dos que elaboram, financiam, implantam e administram tais projetos; o técnico do BM [Banco Mundial] que trabalha em Washington bem como seu colega brasileiro usam tecnologia dura e cara, são altamente especializados, têm vínculo empregatício, recebem bom salário, usufruirão de benefícios de aposentadoria, viajam em aviões, usam computadores de última geração. Não aceitarão, em seu trabalho, o que propõem para o trabalho da educadora na creche: os restos do consumo, a sucata. Os projetos e empréstimos são avaliados por técnicos ministeriais, pelo Congresso, instâncias altamente formalizadas e regulamentadas. O governo e o BM assinam contrato, com respaldo jurídico; o empréstimo, e seu pagamento, são objeto de regulamentação minuciosa, nem um pouco ‘informal’ ou ‘alternativa’, com taxas de juro estipuladas e demais componentes desse menu. O não institucional ou ‘não formal’ ocorre apenas na ponta da linha, na relação educadora/criança, no espaço improvisado, no material pedagógico inadequado, geralmente, em que se desenvolvem esses programas (ROSEMBERG, 2002, p. 57-58).

Parece-nos significativo salientar que as orientações conceituais e políticas presentes nos *Documentos Setoriais de Educação de 1995 e 2000* nos possibilitam observar a adaptabilidade e a continuidade das políticas educacionais para a educação infantil no Brasil, assim como outros países, as quais seguem em grande parte, ainda que não sem contradições e

movimentos de resistência dos pesquisadores e dos movimentos sociais, o eixo central das políticas e estratégias globais e setoriais do Banco Mundial.

Considerações finais

A análise sistemática dos documentos e indicações do Banco Mundial permite-nos concluir que este vem reafirmando a relevância e a necessidade de financiar a educação da criança menor de 6 anos – chamando este período de “ primeira infância” –, por ser este um investimento no futuro, tanto em termos sociais como econômicos. A qualidade e a eficácia da educação são medidas em função do desempenho e do rendimento posteriores da criança na escola, efetivando-se em termos de custos financeiros, com economia de recursos que seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar. As políticas prescritas desde o *Documento Setorial de 1971* e aprofundadas nos documentos subsequentes, presentes tanto nos projetos financiados como nas políticas públicas, estão seguindo a lógica hegemônica orientada pelo Banco Mundial desde os anos setenta: *formar o capital humano*, e acrescida nos anos noventa, da *formação do capital humano do futuro desde a primeira infância*, com o objetivo de assegurar a reprodução e a acumulação do capital, comprimindo os direitos de desenvolvimento humano e social da criança.

Infelizmente, por um lado, as novas faces da educação da primeira infância estão sendo orientadas numa visão economicista, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, através de programas alternativos informais de baixo custo. Felizmente, por outro lado, a creche e a pré-escola são instituições educativas, científicas e sociais, seu reconhecimento e sua legitimidade social estão vinculados, historicamente, à sua função social de educar, comprometida com a construção de uma sociedade democrática e justa.

Ao abrir mão do reconhecimento histórico, das lutas e reivindicações sociais, em especial da classe trabalhadora, dentre as quais certamente está o direito à educação das crianças pequenas em instituições públicas coletivas, a educação infantil corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas capitalistas existentes. Nesse caso, é preciso perguntar sempre se de fato a infância está realmente sendo o centro das atenções. Isso só pode ser desvelado quando se promove os enfrentamentos entre os desiguais, reconhecendo o palco da luta de forças que mobiliza o cenário onde ocorrem as disputas por projetos sociais, que afetam sobremaneira a forma de conceber a infância e sua educação. Esta, por sua vez, enquanto prática social, precisa manter sua finalidade essencial: a produção do conhecimento autônomo

para o bem estar coletivo e para a verdadeira emancipação social. Está lançado o desafio para a sociedade, de classes.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento inicial da criança**: manual para usuários do website. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998. 87 p.

_____. **Estrategia sectorial de educación**. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial, 2000. 86 p.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. 140 p.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Proinfantil e a formação do professor. In: Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). **Dossiê Educação Infantil** – v.5, n.9, jul./dez.2011, p.417-420 – Brasília: CNTE, 2007-

CRUZ, José Adelson da. ONGs, terceiro setor e Estado: as possíveis perversidades de uma relação complicada. In: PESSOA, J. M. (Org.). **Saberes de nós**: ensaios de educação e movimentos sociais. Goiânia : UCG, 2004. p. 147-171.

GONZALEZ, Manuel José Forero Gonzalez et al.. **O Brasil e o Banco Mundial**: um diagnóstico das relações econômicas 1949-1989. Brasília: IPEA, 1990. 174 p.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARQUEZ, Christine Garrido. O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil.2004. Dissertação. (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 215 p.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 7-24.

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

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 65-100.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.