

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Fundamentos da Educação

O BANCO MUNDIAL E A CIDADE DE BUENOS AIRES:
APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO INICIAL DA DÉCADA DE 1990

ELIZANDRA GARCIA DA SILVA

**MARINGÁ
2007**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

**O BANCO MUNDIAL E A CIDADE DE BUENOS AIRES:
APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO INICIAL DA DÉCADA DE 1990**

Dissertação apresentada por ELIZANDRA GARCIA DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dra.: ÂNGELA MARA DE BARROS
LARA

MARINGÁ

2007

ELIZANDRA GARCIA DA SILVA

O BANCO MUNDIAL E A CIDADE DE BUENOS AIRES:
APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO INICIAL DA DÉCADA DE 1990

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra: Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFGO – Goiânia

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Data de Aprovação: 05/03/2007

Dedico esse estudo a todos os trabalhadores e trabalhadoras pela resistência cotidiana a classe exploradora, e essencialmente àqueles, que de forma consciente e sistemática dispõem de seu ser indivíduo em detrimento à emancipação de toda a classe.

AGRADECIMENTOS

À professora Ângela Mara de Barros Lara pela construção coletiva desta pesquisa e pela ampliada contribuição à construção do que estou enquanto ser humano.

A todos os professores do curso de Educação Física desta universidade, que, ultrapassando as barreiras da formação profissional se tornaram parte de minha formação humana, em especial a Verônica Müller, companheira incansável de todas minhas crises, ao Giuliano Pimentel, pela partilha de experiências, a Dalva Beltrami, pelo impulso aos estudos do Banco Mundial, e a Telma Martineli, pelo carinho. E, essencialmente, aos que lutam cotidianamente pela nossa Educação Física.

À todos os lutadores e lutadoras que, ininterruptamente resistem, e, cotidianamente, constroem o movimento estudantil deste país, aos quais sou grata pelas contribuições que me fazem Elizandra.

Aos amigos, pelo carinho, pela compreensão, pelo companheirismo, e essencialmente pela simplicidade da existência e da permanência: David, Kelly, Marcela, Mari, Claudinha, Alessandra, Dhênis, Maria Antonieta, Maria Fernanda, família Termas de Jurema...

Ao essencial 'carpe diem'.

A minha mãe Jurema, inexplicável... meu pai Pedro, meus queridos irmãos Élcio e Tatiane e minha estrelinha, nona Anita (saudades...).

Aos professores João Ferreira de Oliveira, Mario Luiz Neves de Azevedo e Maria Aparecida Cecílio, que contribuíram incansavelmente na construção deste trabalho.

As professoras Amélia e Maria Cristina e demais colegas do Grupo de Pesquisa.

SILVA, Elizandra Garcia da. O BANCO MUNDIAL E A CIDADE DE BUENOS AIRES: APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INICIAL DA DÉCADA DE 1990. 176 f. **Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Professora Doutora Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2007.

RESUMO

O presente estudo tem por objeto a análise da incorporação, por meio do presidente Carlos Saúl Menem às políticas impositivas do Banco Mundial enquanto políticas públicas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, materializadas no *Diseño Curricular* de 2000. A pesquisa partiu da realidade empírica da Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, constatada durante algumas visitas aquele país. Os questionamentos que surgiram giravam entorno do pressuposto de que a Argentina, assim como o Brasil, havia vivenciado a crise do capitalismo da década de 1970, se situava na América Latina, aplicou os programas de políticas neoliberais na década de 1990, foi orientada pelos documentos do Banco Mundial mas apresentava instituições escolares distintas, em aspectos como estrutura e funcionamento. A partir desta singularidade da Educação Inicial se questionou: como estas políticas foram incorporadas e aplicadas pelo presidente Menem? A delimitação do estudo a década de 1990 se fundamentou na análise de que esta década foi um período de intensas transformações no sentido neoliberal, em toda a América Latina. O suporte teórico-metodológico se constitui nos fundamentos do pensamento de Marx e Engels, a partir da compreensão de que o objeto de estudo se encontra inserido em determinado contexto histórico, social, político e econômico, que o determina e que por ele é determinado. A elaboração teórica da pesquisa se fundamenta em fontes primárias, constituídas por meio dos documentos do Banco Mundial (1995 e 1996), da Lei Federal de Educação, dos Conteúdos Básicos Comuns e do *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires. O primeiro capítulo apresentou a análise da conjuntura educacional da Argentina das décadas de 1970, em que a educação foi marcada pela crise da sociedade capitalista, de 1980, quando a educação expressou a crise da dívida externa Argentina e de 1990, década da aplicação das políticas educacionais neoliberais de Menem/Banco Mundial. O segundo capítulo identificou e analisou a parceria Menem/BM à Educação Argentina e à Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires e o terceiro se constituiu da sinalização e análise das políticas impostas pelo Banco Mundial e presidente Menem, que compõe o *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires. Este documento curricular apresentou as políticas destes parceiros como: contra a pobreza, de ênfase na educação básica, de equidade, de qualidade, da concepção da família como a responsável pela educação das crianças, como a cooperação da comunidade e sociedade, dentre outras.

Palavras-chave: Banco Mundial. Argentina. Educação Inicial. *Diseño Curricular* para a Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires.

ABSTRACT

The present study objective an analysis of the incorporation by president Carlos Saúl Menem to imposing politics of the World Bank as public politics to Initial Education in the city of Buenos Aires - Argentina, these politics compose the curricular Diseño of 2000. The research was originated from empiricist reality of Initial Education in the city of Buenos Aires noticed during some visits done to that country. The questionings had appeared about the presumption that Argentina in the same way of Brasil, both countries localized in Latin América, had expienced the capitalism crisis in 1970's, they both had applied the program of neoliberalist politics in 1990's guided by the documents of World Bank, however each country had it especific educational institutions with especific sctructure and functioning. From its especif singularity the Initial Education questioned itself: How these politics was incorporated and applied by presidenet Menem? The delimitation of the study in the 1990's is based on analysis that evidenced this decade as period of intense transformations into neoliberalism all over Latin America. The support theoretician-methodological is based on thought of Marx and Engels from understanding that the object of study is inserted in a determined historical, social, politic and economic context and by this context is determined. The theoretician elaboration of this research is based on primary sources that are constituted by documents from World Bank (1995 and 1996), by the Federal Education Law, by Common Basic Contents and by the curricular Diseño to Initial Education of the city of Buenos Aires. The first chapter presents an analysis of educational conjuncture in the 1970's, when education was marked by the capitalim social crisis, in the 1980's, when education had expressed the crisis of external debt of Argentina and in the 1990's, when happens the aplication of neoliberalist educational politics from Menem/World Bank. In the second chapter is indentified and analyzed the partnership between Menem and World Bank and the consequences to education in Argetina and to Initial Education in the city of Buenos Aires. And the third chapter is composed by the signalization and analysis of politics imposed by World Bank and president Menem, these politics are presented in the curricular Diseño to Initial Education in the city of Buenos Aires. This curricular document presented the politics of these partners like: against poverty, of emphasis on basic education, of equality, of concept of family as responsable by education of children, like the co-participation of community and society, and many others.

Key-words: World Bank, Argentina, Initial Education, Curricular Diseño to Initial Education in the City of Buenos Aires.

SIGLAS

AID: Associação Internacional para o Desenvolvimento;
AMGI: Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BM: Banco Mundial;
BIRD: Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento;
CBC: Contenidos Básicos Curriculares;
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires;
CACP: Comisión Arquidiosesana del Congreso Pedagógico;
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y Caribe;
CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación;
CIRDI: Centro Internacional para Regularização de Diferenças;
CPN: Congresso Pedagógico Nacional;
FMI: Fundo Monetário Internacional;
GEA: Grande Empresariado Argetino;
LFE: Ley Federal de Educación;
MCBA: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires;
MCyE: Ministerio de Cultura y Educación;
MECyT: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
PFE: Pacto Federal Educativo;
PJ: Partido Justicialista;
PNUD: Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento;
SFI: Sociedade Financeira Internacional;
TC: Tradicionalismo Católico;
UCR: Unión Radical Cívica;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A SITUAÇÃO CONJUNTURAL ARGENTINA, DE 1970 A 1990: PREPARAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE CARLOS SAÚL MENEM.....	16
2.1. Argentina: crise do capitalismo e políticas neoliberais.....	17
2.2. A presidência de Carlos Saúl Menem e as políticas neoliberais.....	31
2.3. As políticas do Banco Mundial e a educação argentina na presidência de Menem.....	35
3. AS POLÍTICAS MENEMISTAS PARA A EDUCAÇÃO INICIAL DA CIDADE DE BUENOS AIRES NA DÉCADA DE 1990: DESCENTRALIZAÇÃO E A LEI FEDERAL DE EDUCAÇÃO	50
3.1. A Cidade Autônoma de Buenos Aires.....	50
3.2. Os ditames do Banco Mundial e a Boa Governança de Menem: apontamentos sobre a Lei Federal de Educação.....	58
3.3. A Cidade Autônoma de Buenos Aires e a Educação Inicial.....	74
3.4. As Políticas Educacionais Neoliberais do Presidente Menem para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires.....	84
4. A INCORPORAÇÃO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL NA FORMULAÇÃO DO DISEÑO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INICIAL DA CIDADE DE BUENOS AIRES	92
4.1. Menem e o <i>Diseño</i> Curricular para a Cidade de Buenos Aires	92
4.2. O Diseño Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires	102
4.2.1. O estudo do Marco Geral:	103
4.2.2. Os Conteúdos para a Educação das Crianças dos 45 dias até os Dois Anos de Idade	108
4.2.3. Conteúdos para a Educação das Crianças de Dois e Três Anos de Idade	111
4.2.4. Conteúdos para a Educação das Crianças de Quatro e Cinco Anos de Idade	115
5. CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	132

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objeto analisar a incorporação, por meio da presidência de Carlos Saúl Menem às políticas impositivas do Banco Mundial enquanto políticas públicas¹ para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, materializadas no *Diseño Curricular* de 2000. As fontes primárias essenciais que subsidiaram esta análise se constituíram nos cadernos do *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires², dos documentos do Banco Mundial³ da década de 1990 e das leis da educação da Argentina, a ressaltar a Lei n° 24.195, Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) e a Resolução n° 039/94, dos Conteúdos Básicos Comuns (ARGENTINA, 1994).

O pressuposto de que parte o referente estudo é que, a partir da década de 1970, toda a sociedade Argentina passou por intensas transformações. A leitura destas transformações deve ser antecedida pela análise de que a sociedade capitalista se inseriu numa intensa crise, desde esta década, ou seja, a crise da sociedade Argentina a partir da década de 1970 é a crise do sistema capitalista. A crise do sistema capitalista interferiu diretamente nas transformações em nível mundial, latino-americanas e reservadas as particularidades, da Argentina e da Cidade de Buenos Aires.

Estas transformações ocorridas na década de 1970 encaminharam os países colonizados pelo imperialismo mundial para os ajustes estruturais. Os ajustes foram estabelecidos por meio de países, agências econômicas e algumas pessoas que protagonizaram e se consolidaram como detentores do poder econômico em nível mundial quando dos anos gloriosos de acumulação capitalista. A política imperialista de exportação de capitais, em forma de empréstimos aos governos dos países que foram figurantes durante os anos

¹ As políticas de cunho reformistas se fundamentam nos eixos de formação de professores, currículo, avaliação, financiamento e gestão, sendo que neste estudo foram analisadas apenas as políticas curriculares.

² O *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires é o documento que indica as políticas públicas para este Nível educacional em todo o território deste município.

³ Os documentos do Banco Mundial eleitos para este estudo foram, em especial o intitulado *Prioridades e estratégias para a educação*, na versão preliminar de 1995 e em sua versão final em 1996.

gloriosos, conformou o cenário para a intensa busca pela reestruturação da sociedade do capital.

Assim, os protagonistas passaram a escrever as normas a serem seguidas por todos os países figurantes. Dentre os papéis principais do poderio econômico internacional, o Banco Mundial se inscreveu com grande sucesso e passou a impor políticas para todos os países considerados por ele como em *desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 1996). Estes países, foram considerados no referente estudo, como colônias do imperialismo mundial, pois obedecem as leis imperialistas ditadas, devido a dependência econômica, advindas da dívida externa, e pela necessidade da requisição de novas receitas com o capital internacional, com vias a manutenção mínima de suas nações.

A noção de *mínimo* (grifo nosso) foi incorporada ao Estado, que passou a se retirar de suas funções, principalmente as econômicas, como as de financiamento, para colaborar com os ajustes estruturais, de forma direta, com o pagamento da dívida externa ou dos juros da mesma. A estas políticas, que dentre outras questões retiraram o Estado de seu papel de responsável por determinados setores sociais, como a educação, por exemplo, chamaram-se neoliberais, sendo assim, ao sistema capitalista imperialista foi atribuída a característica de neoliberal.

A Argentina, inserida em todo o processo político da sociedade capitalista, vivenciou particularidades durante estas três décadas de sua história. Na transição da década de 1970 para a década de 1980, a crise do capitalismo intensificou-se neste país e culminou nos mais diversos setores sociais. As conseqüências das políticas militaristas e justicialistas que governaram a Argentina durante toda a década de 1970, e até 1983, aprofundou a diminuição e precarização do emprego, a estagnação da produtividade e a estabilidade dos preços, ou seja, as exportações cessaram, o que provocou a estagnação da produção e, por conseguinte, a diminuição e precarização do emprego. Estes fatores somados com a retirada do Estado de suas funções básicas como educação, saúde e assistência contribuíram para a consolidação da pobreza, dispersa por todo o território argentino.

Na contrapartida, as políticas imperialistas foram ditadas e houve abertura à importação de capitais, em forma de empréstimos. Diante desta conjuntura,

várias empresas, públicas, privadas com fundos públicos e privados, de toda a Argentina não conseguiram sustentação econômica para dar continuidade a sua produção e iniciou-se processos contínuos de endividamento com os financiadores do imperialismo mundial. Em 1983 assumiu a presidência Raúl Ricardo Alfonsín⁴, que em meio a esta reconfiguração das empresas e na tentativa de que as mesmas não falissem em massa assumiu as dívidas que as mesmas possuíam com os financiadores para o Estado. O súbito endividamento daquele país, junto ao capital financeiro internacional, foi denominado como crise da dívida externa da Argentina.

A crise do capitalismo da década de 1970 e a crise da dívida externa argentina, da década de 1980, implicaram, diretamente, na conjuntura da nação Argentina e da Cidade de Buenos Aires, da década de 1990, e, por isso, mereceram destaque no início deste estudo. Os governantes da década de 1990 podem ser considerados exemplos da aplicação das políticas neoliberais, incorporadas das agências imperialistas financiadoras, em específico o Banco Mundial, para a Argentina. Assim se constituiu o balizamento histórico estabelecido para este estudo que se ateve ao período em que a Argentina foi presidida por Carlos Saúl Menem⁵, do Partido Justicialista, também chamado de Partido Peronista por ter sido o mesmo partido de Juan Domingo Perón.

O primeiro mandato de Carlos S. Menem, tendo como vice-presidente Eduardo Duhalde, foi iniciado em 09 de julho de 1989 até 09 de julho de 1995. E o segundo mandato, vice-presidido por Carlos Ruckauf, iniciou-se em 09 de julho de 1995 a 10 de dezembro de 1999, por ocasião da conclusão do mandato. Durante

⁴ Raúl Ricardo Alfonsín; Esteve no governo da Argentina desde 10/12/1983 até 09/07/1989, porém anteriormente havia sido deputado nacional, tendo por vice-presidente Víctor Martínez. Oriundo da classe média, de princípios conservadores, sua tendência política era a radical e vale ressaltar que este termo implica uma denominação daquele país o que impossibilita a mediação deste para a nação brasileira (VILA; BIGGIOTTI, 2000; PUIGGRÓS, 2003).

⁵ Carlos Saúl Menem e Eduardo Duhalde. Presidente e vice, governaram a Argentina de 1989-1995 e o segundo mandato de Menem, teve como vice-presidente Carlos Ruckauf foi de 1995-1999. A partir de 1989 a Argentina inicia uma violenta reconfiguração de seu plano político no sentido neoliberal, com Carlos Saúl Menem e Eduardo Duhalde, eleitos com 49,18% dos votos, segundo Azevedo e Catani (2004, p. 252). Ambos governaram a Argentina em dois mandatos consecutivos, sendo que o primeiro foi de 1989-1995 e o segundo de 1995-1999, dando condições concretas para as reformas neoliberais do Estado e implementação de “uma política econômica ultraliberal, afetando todos os setores do estado e mudando radicalmente a relação entre sociedade, Estado e mercado”, como indica Azevedo (2001, p. 02).

dez anos e cinco meses o presidente Menem foi considerado um *bom governante* na incorporação e aplicação das políticas neoliberais. Esta *boa governança* ocasionou estudos que indicaram o alinhamento das políticas de Menem as do Banco Mundial, estudos estes aos quais somos partidários (ECHENIQUE, 2003).

Na área educacional as políticas de Estado Mínimo e do Banco Mundial, foram legalizadas, pelo Presidente Menem, por meio da finalização, em 1991, do processo de descentralização⁶ da educação, do âmbito nacional para as Províncias e a Cidade de Buenos Aires e da Lei Federal de Educação, Lei nº 24.195. Vale sinalizar que, com vistas a restabelecer a centralidade das políticas educacionais nas mãos do Estado Nacional e para dar continuidade a aplicação das imposições do Banco Mundial, foi imposta a Resolução nº 39/94, que versou sobre os Conteúdos Básicos Comuns a serem trabalhados em toda a nação Argentina.

O nível de ensino que implicou o objeto deste estudo foi o Nível Inicial. Neste, são atendidas crianças desde os 45 dias até os cinco anos de idade. A Lei Federal de Educação apresentou a idade de cinco anos como obrigatória, ou seja, esta idade compôs os dez anos exigidos pelo Banco Mundial para a Educação Básica.

Na cidade de Buenos Aires as instituições de educação são divididas em duas modalidades: as públicas e as privadas. Para qualquer uma destas modalidades pode ser compreendida a educação das crianças do Nível, ou seja, em todas as idades constantes, ou ainda, forneceu as salas de aulas de idades específicas, para a idade de 45 dias aos três anos, por exemplo. Os horários que estes pequenos freqüentam as escolas podem ser distintos em cada estabelecimento, sendo de meio período ou até mesmo em tempo integral em que são oferecidos as refeições, as trocas e os horários de descanso.

Partindo da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) e dos Conteúdos Básicos Comuns (ARGENTINA, 1994), os órgãos vinculados ao campo educacional da Cidade de Buenos Aires intensificaram a composição curricular, durante toda a década de 1990, e aprovaram seu *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires no ano de 2000 (BUENOS

⁶ O termo descentralização diz respeito a política específica de transferência da responsabilidade pela educação do governo nacional para os governos das Províncias e da Cidade de Buenos Aires.

AIRES, 2000). A intensidade que assumiu a formulação curricular relacionava-se com questões como o alinhamento político em torno do Partido Justicialista, durante quase toda a década, entre o presidente Menem e os governantes da Cidade de Buenos Aires.

A mediação desta relação entre a instância internacional, nacional e local sinalizou a necessidade do estudo das Leis, Resoluções, Documentos e o *Diseño*, políticas que foram impostas por intermédio do Banco Mundial, da presidência da Argentina, com o Conselho Federal de Educação, e da secretaria de educação da prefeitura da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

As políticas do Banco Mundial, mencionadas acima, se concretizaram nas imposições de equidade, qualidade, guerra contra a pobreza e ênfase no ensino básico, ou seja, a ênfase na educação básica implica a assistência a Educação Inicial. A leitura da sociedade capitalista mundial, suas questões específicas na América Latina, na Argentina, na Cidade de Buenos Aires, na educação e na Educação Inicial foi possível pelas lentes do método do materialismo histórico.

Este método parte da contextualização social e histórica acerca do objeto de estudo, o intento está em apreendê-lo no tempo e no espaço em que se insere, reservadas as particularidades e traçando as devidas aproximações das totalidades maiores que o cerca. Discutir a contextualização histórico-social do objeto dessa pesquisa se justifica por meio da precondição de que as idéias, as representações, ações do homem social são traçadas pelas constituições e envolventes eminentemente históricas (MARX; ENGELS, 1984).

A contextualização do objeto do estudo e as aproximações a serem traçadas entre o geral e o específico originaram a necessidade da divisão deste estudo em três capítulos. O primeiro deles objetivou a análise da conjuntura argentina nos períodos compreendidos entre as décadas de 1970 e 1990, em que se buscaram as aproximações das políticas imperialistas monopolistas e neoliberais e sua aplicação neste país, relacionada ao âmbito educacional.

O segundo capítulo teve como objetivo a análise da Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires, durante a presidência de Carlos Saúl Menem, no bojo de suas incorporações e aplicações das políticas imperialistas neoliberais, impostas pelo Banco Mundial. E o último capítulo identificou e discutiu a presença das políticas de equidade, qualidade e das políticas de guerra contra a pobreza e

de ênfase a educação básica, transferindo a Educação Inicial o caráter de assistência e preparação para o ciclo básico, contidas nas políticas públicas para o Nível Inicial da Cidade Autônoma de Buenos Aires, materializadas por meio do Diseño Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires.

O intuito em estudar a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires se constituiu a partir de visitas a encontros científicos do referente país, durante o período em que realizei o curso de graduação e pesquisava as relações entre a Educação Física Infantil, a escola e a sociedade. Partindo destes conhecimentos prévios, a simples observação de escolas e crianças argentinas, e o diálogo com professores da área demarcaram um diferencial com este nível educacional oferecido no Brasil. Partindo desta sinalização, surgiu a instigação por analisar estas relações entre Educação Inicial, estado e sociedade na Argentina, que, posteriormente foram delimitados e se materializaram neste objeto apontado pelo referente estudo.

O estudo partiu da realidade empírica, concreta, constatada e passou para o plano abstrato, plano das idéias. Assim a primeira formulação do projeto objetivou o estudo da nação Argentina, porém ao analisar o processo de descentralização do Nível Inicial foi identificada a impossibilidade do estudo em abranger todo o país devido as características autônomas que cada Província ou Cidade assumiu em concomitância a responsabilidade por este Nível. Neste sentido foi identificado que a Cidade Autônoma de Buenos Aires, desde as Leis em nível nacional recebeu tratamento diferenciado das Províncias, com a justificativa de ser a capital da nação Argentina, foi governada pelo mesmo partido de Menem durante quase toda a década de 1990, e portanto ter seu processo de desenvolvimento de forma distinta das Províncias.

A opção deste estudo pelo período em que a Argentina foi presidida por Carlos Saúl Menem foi recortada partindo do suposto de que, a partir da década de 1990, os países da América latina passaram a aplicar de forma enfática as políticas neoliberais do Banco Mundial. Ao estudar a Argentina pôde-se perceber que esta afirmação anterior se comprovou. No âmbito educacional durante o governo de Menem houve aprovações de políticas de cunho neoliberais significativas, como foi o caso da Lei Federal de Educação, por exemplo.

Vale sinalizar que o intuito deste trabalho não se constitui na realização de um estudo comparado que objetive a Educação Infantil brasileira e a Educação Inicial argentina. Esta opção se justifica na concepção de que as questões sociais, políticas, históricas, culturais e outras determinações específicas da sociedade Argentina não possibilitam generalizações. Assim, o objetivo se desenhou no estudo da incorporação das políticas do Banco Mundial por meio do governo Menem, e as facetas específicas que estas políticas foram adquirido ao se constituírem em políticas públicas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires. As políticas públicas curriculares desta Cidade se expressaram por meio dos quatro cadernos que constam o currículo para este nível de ensino.

As contribuições deste estudo partem do pressuposto do respeito reservado as questões específicas que possui a Argentina, em suas múltiplas determinações, e buscou se constituir como subsidio ao estudo da sociedade Argentina, da educação deste país e da Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires. Além disso, e por compreender o sistema capitalista como sendo existente em nível mundial, colaborar com os estudos dos que se lançam as pesquisas de outros países que não o de nossa origem, ou seja, o Brasil.

As considerações de Tiramonti e Braslavsky (1995) de que não existem muitos trabalhos elaborados nesta área, na Argentina, sinaliza um possível auxílio nesta área, sendo esta ajuda considerada por este estudo como dialética, aos pesquisadores do Nível Inicial desta nação. De forma especial esta pesquisa busca colaborar com os estudos do grupo de pesquisa em que a mesma se construiu, intitulado “História, Estado e Educação” inserido no programa de mestrado em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

2. A SITUAÇÃO CONJUNTURAL ARGENTINA, DE 1970 A 1990: PREPARAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE CARLOS SAÚL MENEM

Este capítulo se propõe a analisar a situação conjuntural da Argentina nas décadas de 1970 a 1990, buscando as devidas aproximações entre as políticas imperialistas⁷, monopolistas e neoliberais que foram se constituindo neste período de crise e reestruturação do capitalismo e a forma específica de sua aplicação na Argentina, por meio do governo de Carlos Saúl Menem⁸ e Eduardo Duhalde. Presidente e vice, governaram a Argentina de 1989-1995 e o segundo mandato de Menem, teve como vice-presidente Carlos Ruckauf, foi de 1995-1999. A leitura da sociedade capitalista da década de 1990, reservadas momentaneamente as particularidades da sociedade Argentina, necessita de um resgate histórico, pois este estudo parte do pressuposto que tanto os pensamentos como as ações humanas obedecem a certas determinações históricas presentes no meio social em que estamos inseridos (MARX; ENGELS, 1984).

⁷ O imperialismo representa uma *nova fase do capitalismo*. Ao analisar a sociedade capitalista, esse estudo parte da concepção de que a característica imperialismo se encontra subentendida, pois permanece existindo com o capitalismo, ou seja, se constituiu como sociedade do capital com uma nova roupagem, aproximadamente no início do século XX. As necessidades geradas no seio do próprio sistema, no sentido do aumento da acumulação de capital, originou características que se diferenciaram das inerentes a esta base social. Dentre as principais características da sociedade do capital a livre concorrência, em que cada produtor disputava o espaço de toda sua estrutura produtiva no mercado, passou para a formação dos monopólios na fase imperialista, em que poucos produtores passaram a comandar toda a estrutura produtiva em nível mundial. Por meio das políticas imperialistas, o poder financeiro mundial, tendeu a se concentrar em pessoas ou em grupos que exportam os capitais para os países colônias, em lugar das mercadorias, e possibilitou a formação dos cartéis ou trustes. A consolidação deste grupo imperialista se concentra na atualidade, no Estados Unidos e na Europa, sendo um de seus exemplos o Banco Mundial (LÊNIN, 1986; CHESNAIS, 2003).

⁸ O governo de Carlos Saúl Menem contou com quatro ministros à frente do Ministério da Educação; Antonio Salonia, que ao se abster quanto à aplicação das políticas do Banco Mundial foi substituído por Jorge Rodríguez que se caracterizou como mentor fundamental da aplicação das políticas reformistas das agências multilaterais, que com esse ministro foram incorporadas internamente aos trabalhos educacionais. Após 1995, Rodríguez foi nomeado chefe de gabinete de Menem, sendo responsável pelo Ministério Susana Decibe, substituída apenas ao final desse segundo mandato de Menem por Manuel García Sola (PUIGGRÓS, 2003).

2.1 Argentina: crise do capitalismo e políticas neoliberais

O capitalismo vem se constituindo, historicamente, em meio a crises, em nível mundial⁹, frente as quais desempenha constante tentativa de reestruturação. A fase imperialista e monopolista expressa a tentativa de reestruturação social e econômica em nível mundial, explicitada por meio de estratégias como a estabilização dos monopólios, em detrimento a livre concorrência, e a exportação dos capitais financeiros ao invés da exportação das mercadorias. Porém, a característica desta fase que se expressou com maior profundidade na Argentina a partir da década de 1970, em que houve a combinação entre o militarismo e a tentativa de reestruturação do capitalismo, foi a precarização nas condições de trabalho, característica que compõe os ajustes estruturais (BUENOS AIRES, 2000).

A análise da conjuntura Argentina a partir da década de 1970 se encontrou estritamente ligada à análise da sociedade capitalista em crise, pois o pressuposto de que se parte neste estudo foi que a crise da sociedade Argentina é a crise do sistema capitalista argentino. Além disso, a crise da sociedade Argentina nestas três décadas possuiu implicações diretas com a conjuntura latino-americana e dos demais países devedores ao capital imperialista (CHESNAIS, 2003). Netto (1995) referenda que, a partir de 1970, a sociedade vivencia a crise do Estado de bem-estar¹⁰ e do socialismo real¹¹, entendidos, por

⁹ A primeira crise estrutural mundial vivenciada pelo sistema capitalista ocorreu ao final do século XIX, passando pela crise de 1929 e chegando a crise estrutural da década de 1970, a qual tomaremos como fundamental para a análise conjuntural da Argentina na década de 1990 e que está diretamente relacionada ao fracasso das iniciativas de implantação do socialismo em determinados países e com o esgotamento das possibilidades do Estado de bem-estar (LÊNIN, 1986; CHESNAIS, 2003; NETTO, 1995).

¹⁰ Ao se ler Estado de bem-estar Keynesiano esse trabalho está em comum acordo com o estudo de Coggiola (1995). Esse autor (1995) afirma que as políticas subsidiárias desse método, são produtos da resistência e da luta dos trabalhadores, massificados pelo crescimento acelerado do capitalismo imperialista mundial nos Anos Gloriosos, que se valeu da teoria de Keynes enquanto fundamentação teórica e ideológica. A efetivação do Estado de bem-estar se deu junto ao período de reestruturação social posterior a Segunda Guerra Mundial, concomitante ao desenvolvimento acelerado do capitalismo que pode ser aferido pelas transformações nas relações de produção (COGGIOLA, 1995).

¹¹ A discussão pertinente a crise do socialismo real, apontada pelo autor (1995), supõe a compreensão dele acerca do termo socialismo real. Vale ressaltar, que esse estudo não é adepto de que a denominação socialismo real forge a análise, além da proposta pelo autor em sua inserção nesse texto, por considerar que a compreensão de socialismo real se embasa na

este estudo, como características importantes da crise de todo o sistema capitalista ocorrida na referente década.

Netto (1995) tem por pressuposto que a crise do Estado de bem-estar implica a crise do capitalismo democrático, que garantia, por intermédio do Estado, os direitos políticos e sociais mínimos. A análise que este trabalho confere, diante desta leitura econômica da década de 1970, é que, com a crise do capitalismo, a retomada do crescimento gera alguns percalços para os mais variados setores da sociedade, dentre eles o Estado. O Estado passou a implementar, por meio de leis e outras táticas capitalistas, as políticas de reestruturação social, como o corte de gastos com o atendimento social, dentre outras políticas.

Na América Latina, e em especial na Argentina, a dívida externa com os representantes supremos do imperialismo mundial, dentre eles o Banco Mundial, foi o ponto de apoio para a exigência do redirecionamento das verbas estatais para o pagamento desta dívida, ou simplesmente de seus juros. A *boa governança* de Menem na aceitação das políticas internacionais, na década de 1990, se constitui como exemplo de contrapartida ao reescalonamento¹² ou serviço¹³ da dívida multilateral¹⁴, como intuito de renegociação (TOUSSAINT, 2002).

compreensão do autor, em iniciativas, isoladas dentro da sociedade capitalista monopolizada, de implementação de um socialismo que subsidie a característica real. A negativa desse estudo para o apontamento acima se deve a análise de que a condicionalidade que o capitalismo monopólico oferece como alternativa que se encaminhe para a proposta de socialismo é que o mesmo seja em nível internacional. Nesse sentido, esse estudo é partidário de que as forças produtivas estão se desenvolvendo com perspectivas internacionais de duas alternativas para a sociedade; socialismo ou barbárie (NETTO, 1995; LENIN, 1986).

¹² Reescalonamento da dívida é conceituado como “[...] modificação dos termos de uma dívida modificando, por exemplo, os prazos ou adiando o pagamento do principal e/ou dos juros [...]” (TOUSSAINT, 2002, p.370).

¹³ Serviço da dívida, tem por fundamento o “[...] pagamento dos juros e da amortização do capital emprestado [...]” (TOUSSAINT, 2002, p. 370).

¹⁴ Dívida multilateral é definida como a “[...] dívida com o Banco Mundial, o FMI, os bancos de desenvolvimento regionais, [...] e com outras instituições multilaterais [...]” (TOUSSAINT, 2002, p. 370).

Os Trinta Anos Gloriosos¹⁵ vivenciados pelo sistema capitalista se expressaram de forma emblemática ao Estado, pois, a medida em que se elevavam as taxas de lucro para os capitalistas foi transferida ao Estado a responsabilidade pela garantia de políticas de bem-estar que amenizassem e subsidiassem algumas necessidades básicas da classe trabalhadora, a qual produziu socialmente estes anos ascensão do capitalismo mundial. As políticas assumidas a partir da década de 1970 iniciam a retirada do Estado destas funções, ao mesmo tempo em que a apropriação individual dos resultados da produção social do capital originou, aos trabalhadores, o crescimento de necessidades básicas insatisfeitas, indicadas por Moraes (2001, p. 30) como os serviços de “[...] habitação, saúde, previdência, transporte urbano, etc [...]”, aos quais se insere a educação e outros subsídios mínimos à sobrevivência dos trabalhadores.

Para Laurell (1997) as políticas sociais subsidiadas pelo Estado de bem-estar liberal¹⁶ são apreendidas como “[...] o conjunto de medidas e instituições que tem por objeto o bem-estar e os serviços sociais [...]” (LAURELL, 1997, p. 153), não garantidos pela burguesia em ascensão, para a qual interessava o crescente acúmulo de capital, ficando alheia as condições de existência dos trabalhadores, incluídas nas discussões do Banco Mundial nos anos seguintes. Essas medidas tomadas pelo Estado, junto ao capitalismo democrático, analisado por Netto (1995), colocam o mesmo, enquanto instituição do poder dominante, que sustenta a ordem burguesa, ao aparar as arestas da segregação entre as classes, por meio de políticas de assistência às necessidades básicas da população, numa verdadeira guerra contra a pobreza (COGGIOLA, 1995).

A aplicação das políticas de subsídio social à população necessitada, na América Latina, e portanto na Argentina, se diferencia da conjuntura em que as mesmas foram aplicadas nos países desenvolvidos do Ocidente por reservar

¹⁵ Os Trinta Anos Gloriosos se constituem dos que seguiram a Segunda Guerra Mundial onde o capital financeiro vivenciou um processo desenfreado de crescimento, desenvolvimento e expansão, originando a segregação e distinção ainda maior do bloco imperialista monopolista mundial, que possui com as Agências de Financiamento Multilateral uma parceria para os objetivos de acumulação de capital.

¹⁶ Estado de bem-estar, nessa literatura é segmentado em social-democrata, conservador-corporativo e liberal. O liberal tem como [...] principal característica das suas políticas sociais é que estão articuladas de tal forma que acarretam a menor desmercantilização possível tanto dos bens sociais quanto da satisfação que deles se obtém [...] (LAURELL, 1997, p. 155).

especificidades históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, próprias da região e que incidem sobre a forma de sua aplicação e ainda sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, apontamos para as ressalvas a serem feitas na análise de cada país do continente latino americano, pois cada unidade nacional é constituída de determinantes específicas, o que inviabiliza a comparação entre um e outro, apesar de se inserirem no mesmo modelo social de sistema, o capitalista.

As particularidades de cada nação são resguardadas por Marx; Engels (1984, p. 188) por meio da análise do desenvolvimento das nações, em que a leitura aponta que “[...] dependem de até que ponto cada uma delas desenvolveu suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o comércio interno [...]”. O autor acima citado sinaliza para a dinâmica das forças produtivas, em constante movimento, situadas no tempo e no espaço específico, e que conservam suas particularidades ao estabelecer nexos para as aproximações entre o geral e o específico, e não de forma estanque, pinçada da realidade e do contexto social.

Partindo desse pressuposto de desenvolvimento das nações teorizado por Marx (1986), a análise das diferenças entre uma nação e outra, se encontra intrinsecamente relacionada ao grau de desenvolvimento que atingiu suas respectivas forças produtivas. Ou seja, que cada nação, a julgar pelo acúmulo de seu desenvolvimento, se estabelece de forma desigual entre uma e outra, mediante o desenvolvimento das forças produtivas, porém combinadas por se inserirem na sociedade capitalista.

A sociedade Argentina se apresenta como uma nação distinta entre as demais nações latino-americanas. Seu desenvolvimento reflete as características próprias de como toda esta sociedade foi vivenciando as crises, rupturas e reordenamentos ocorridas no seio do próprio do capitalismo. A compreensão das décadas de 1970 e 1980 é necessária ao estudo, pois as políticas que vigoraram na década de 1990 foram constituídas historicamente, no bojo das crises e tentativas de reestruturação do capitalismo, em especial a crise da década de 1970 e a crise da dívida externa deste país na década de 1980. A década de 1970 e a passagem para a década de 1980, marcaram a história da Argentina, pois, enquanto o capitalismo enfrenta sua crise de acumulação, este país está sob o comando da ditadura militar.

Ao tomarmos para esse estudo a análise das políticas neoliberais de Menem, constatou-se que as reformas, ocasionadas na Argentina tiveram cunho regressivo ao desenvolvimento do país com o passar dos anos, em se comparando a décadas anteriores a crise do capitalismo de 1970, e complementadas a crise da dívida externa da década de 1980, analisada por Toussaint (2002):

[...] a Argentina de hoje, comparada à das décadas de 1940, 1950 e 1960, mudou fundamentalmente. Regrediu como potência industrial periférica, e a maioria da população Argentina vive pior do que há 30 anos [...] a Argentina demonstra ao extremo o caráter vicioso e infernal do endividamento do Terceiro Mundo [...] (TOUSSAINT, 2002, p. 271).

Nesse sentido, o neoliberalismo¹⁷, por meio das “[...] políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais [...]” (COGGIOLA, 1995, p. 195) colaborou, enquanto método, para a tentativa de reestruturação do sistema, no sentido da retomada do crescimento e desenvolvimento junto à elevação das taxas de lucros. Além disso, o imperialismo, por meio do neoliberalismo, substituiu concretamente as políticas estatais em detrimento ao Estado regulador, com “[...] novas possibilidades de que ele passa a dispor para recolonizar as economias periféricas [...]” (HOUTART, 2001, p.91). Estas atribuições do Estado, associado ao imperialismo, na atuação sobre a flexibilização das taxas de juros, das aberturas ao comércio internacional e as privatizações obtiveram êxito na Argentina, expressas de forma enfática na década de 1990, quando da presidência neoliberal de Menem.

Em complemento a estes apontamentos, este estudo é partidário das idéias de Chesnais (1997 e et al., 2003), em sua análise que, após a crise de 1970, o sistema capitalista inaugura uma nova tentativa de reestruturação apoiada nas políticas de cunho neoliberal, fundamentalmente, as emanadas pelas

¹⁷ Alguns autores denominam a essa fase de privatizações, desregulamentações e aberturas fomentadas a partir da década de 1970, de neoconservadorismo (PUIGGRÓS, 2003; AZEVEDO, 2001). Esse estudo é adepto da denominação de neoliberalismo, compartilhando das idéias de COGGIOLA (1995) de que a análise da denominação não se constitui enquanto foco para essa pesquisa. O neoliberalismo, apontado por esse estudo, tem em Hayek seu patrono e inaugurador, em 1944, e apontando para autores posteriores, que constituíram com grande importância para a análise dessa forma de políticas de Estado (MORAES, 2001).

agências de financiamento multilateral e incorporadas pelos *bons governos*¹⁸, sendo Menem um exemplo de governo neoliberal, que presidiu a Argentina para o imperialismo mundial, objetivado por este estudo o Banco Mundial.

A intervenção concreta do imperialismo nas periferias se constitui por intermédio das agências multilaterais de financiamento. Na América Latina, as imposições do imperialismo mundial foram, e estão sendo expressas, por meio de agências como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional.

As agências de financiamento, juntas a outros bancos estrangeiros, se consolidaram enquanto credores da Argentina após a ditadura militar. Alonso, Elisalde e Vásquez (s.d.), afirmam que, para que estes bancos e agências concedessem novos empréstimos, e até mesmo continuassem mantendo boa relação com os países devedores os mesmos deveriam seguir a risca suas imposições. Dentre estas a aplicação do modelo neoliberal que consiste na retirada do Estado de suas funções com os setores públicos, como o corte dos gastos, questão que afeta diretamente os subsídios da educação, nas palavras dos estudiosos:

[...] ao finalizar a ditadura militar, os credores externos da Argentina eram um conjunto de bancos estrangeiros dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Suíça, França, Alemanha, Japão e Suécia, e os organismos financeiros internacionais. No processo de negociação do pagamento da dívida, os bancos construíram um Comitê de bancos credores presidido pelo Citibank dos Estados Unidos - titular da maior parte da dívida estatal da Argentina - e exigiram que o país cumprisse um programa de austeridade sobre o controle do Fundo Monetário Internacional como requisito prévio para a negociação. Os programas de estabilização do FMI se fundamentaram sustentando que o equilíbrio interno e de pagamentos se ganharam reduzindo o consumo, adaptando-se as pautas internacionais de comércio e produção e reduzindo-se o gasto público [...] [...] através da abertura da economia e a redução do Estado em tamanho e

¹⁸ Boa Governança é, nesse estudo, compreendida como uma ação dos governos dos países em desenvolvimento que complementa sua sujeição às políticas emanadas pelas agências de financiamento multilaterais. A partir da década de 1990 os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial são seguidos de algumas condições por parte dos governos, que devem ser passivos às exigências políticas das agências. Simultaneamente a aplicação do Programa de Ajuste Estrutural esses governos vão perdendo a credibilidade frente ao povo, carregando todo o ônus da obediência a essas políticas (BANCO MUNDIAL, 1995; TOUSSAINT, 2002).

funções [...] [...] o cumprimento destes programas são, ademais, requisitos para obter novos empréstimos por parte do FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou o Banco Mundial (ALONSO; ELISALDE; VÁZQUEZ, s.d, p. 324).¹⁹

Chesnais et al. (2003) analisa que a crise estrutural, iniciada em 1970, adentra a década de 1980 e se manifesta pelo “[...] baixo investimento e fraco crescimento, desemprego, inflação, redução no ritmo do progresso técnico, lentidão da progressão do salário, diminuição da rentabilidade do capital [...]” (CHESNAIS, 2003, p. 15). Com esse processo, as instituições financeiras²⁰ e alguns bancos, rapidamente, ampliam e monopolizam sua dominação internacional, diretamente relacionada aos empréstimos fornecidos às periferias, ou seja, quanto mais empréstimos estas agências fornecem aos países colônias mais cresce seu poder de dominação em nível mundial. Algumas entidades classistas no âmbito educacional da América Latina, analisaram este processo pelo mesmo viés, apontando que:

[...] no começo da década de ´70, os indicadores econômicos, sobretudo nos países latino-americanos, começaram a mostrar uma clara reversão em matéria de produção de emprego, produtividade e estabilidade de preços [...] (CTERA, 2005, p.28).²¹

A afirmação acima pode ser aferida por meio da leitura de alguns dados estudados por Alonso, Elisalde e Vásquez (s.d.) que constataram o decréscimo do número de empregados, se tomados como ponto de partida a base de 100, em

¹⁹ [...] Al finalizar la dictadura militar, los acreedores externos de la Argentina eran un conjunto de bancos extranjeros de los estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Suiza, Francia, Alemania, Japón y Suecia, y los organismos financieros internacionales. En el proceso de negociación del pago de la deuda, los bancos constituyeron un Comité de bancos acreedores presidido por el Citibank de los Estados Unidos- titular de la mayor parte de la deuda estatal argentina- y exigieron que el país cumpliera un programa de austeridad bajo el control del Fondo Monetario Internacional como requisito previo a la renegociación. Los programas de estabilización del FMI se fundamentaran sosteniendo que el equilibrio interno y de pagos se lograban reduciendo el consumo, adaptándose a las pautas internacionales de comercio y producción y reduciéndose el gasto público [...] [...] a través de la apertura de la economía y de la reducción del Estado en tamaño y funciones [...] [...] el cumplimiento de estos programas son, además, requisitos para obtener novos prestamos por parte del FMI, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Banco Mundial (ALONSO; ELISALDE; VÁZQUEZ, s.d, p. 324).

²⁰ Denominação do autor às agências de financiamento (CHESNAIS, 2003).

²¹ [...] a comienzos de la década del ´70, los indicadores económicos, los de los países latinoamericanos, comenzaron a mostrar una clara reversión en materia de producción de empleo, productividad y estabilidad de precios[...] (CTERA, 2005, p. 28).

1974, para 76.8, em 1980. Outro setor que oscilou nesta década foi o referente aos salários reais, que dos 100 pontos percentuais em 1974 decrescem para 80.4, em 1980, porém atingiu seu menor valor em 1978 chegando a 63.2 pontos. Enquanto os salários diminuíram, a exploração do excedente de produção deste trabalho aumentou, relação produtividade/custo salarial, subiu dos 100 pontos, em 1974, e foi para 134.9, em 1980. Estes autores (s. d.) afirmam que:

[...] entre 1976 e 1983 teve lugar uma contínua e significativa redistribuição negativa do egresso. Esta transferência, a favor dos setores capitalistas, foi resultado da queda do salário real, o redimensionamento do mercado de trabalho e a troca setorial da ocupação, o deterioro das condições de trabalho e o aumento da jornada de trabalho [...] (ALONSO; ELISALDE; VÁZQUEZ, s.d, p. 324).²²

A situação econômica a partir de 1976, beneficiou de forma desigual os setores da pequena e média burguesia, em detrimento aos grandes empresários, que por estarem fixados e estabilizados no mercado se adaptaram ao sistema econômico em transformação adquirindo prestígio no cenário nacional e internacional devido a política da ditadura militar. Esta constatação prepara a conjuntura de crise dos setores pequenos e médios da burguesia, aprofundada na década de 1990 e que se expressou na crise vivenciada por este país em 2001.

A crise do capitalismo nas duas décadas que antecederam o governo Menem foi um período preparatório para a aplicação das políticas neoliberais como estratégias de recuperação das taxas de acumulação e retomada do crescimento do sistema em nível mundial. Em consonância com estas políticas se desencadeiam as reconfigurações dos novos papéis assumidos pelos governos das colônias, que as incorporam aos seus planos políticos pela dependência que possuíam com as agências financiadoras, como objeto da dívida externa e com a necessidade de adquirirem novas receitas para a manutenção de suas nações.

Na Argentina, na década de 1970 e 1980, a dívida multilateral e nacional se caracterizou em constante crescimento devido às políticas da ditadura militar do

²² [...] entre 1976 y 1983 tuvo lugar una continua y significativa redistribución negativa del ingreso. Esta transferencia, a favor de los sectores capitalistas, fue resultado de la caída del salario real, el redimensionamiento del mercado laboral y el cambio sectorial de la ocupación, el deterioro de las condiciones de trabajo y el aumento de la jornada de trabajo [...] (ALONSO; ELISALDE; VÁZQUEZ, s.d, p. 325).

General Jorge Rafael Videla, iniciada em 1976 e findada em 1981, período em que o aparelho produtivo local entra em crise e, a especulação nacional, e internacional se ampliaram, sendo que a expressão de todo o processo se deu nos setores de produção, em especial na precarização das condições de trabalho (COGGIOLA, 1995; PUIGGRÓS, 1997; ALMANDOZ, 2000; PUIGGRÓS, 2003; BALVIDARES, s.d.).

Em 1976, a sociedade Argentina passa por transformações econômicas originárias da substituição de um extenso período de industrialização em detrimento das importações, e importações de capital. As determinações do capitalismo mundial, que envolveram esta variante, se fundamentaram na retirada do Estado de suas responsabilidades com os setores públicos e acirramento do rol político imperialista neoliberal (LÊNIN, 1986; DAVINI; BIRGIN, 1998; TOUSSAINT, 2002; CHESNAIS, 2003).

A conjuntura mundial da década de 1970 teve como foco da acumulação e a produção industrial, com incentivo nítido dos contribuintes internacionais por meio da concessão de empréstimos, no intuito da superação da crise em que mergulhava o capitalismo. Na Argentina, a partir da consolidação do poder local nas mãos dos industriais e dos credores internacionais, pela abertura financeira, tem-se, ao final dos sete anos de ditadura, uma dívida externa cinco vezes maior²³ do que a do início da década, e que abre e se aprofunda na década de 1980 com uma grande crise, que se alastra na década de 1990 e se expressa visivelmente em 2001, incluindo setores da pequena e media burguesia local (CTERA, 2005).

As empresas públicas argentinas, numericamente significativas, sofreram com a retirada do Estado de suas funções, como os cortes de verbas, estratégias do neoliberalismo diante da crise estrutural, e ficaram reféns da intervenção dupla do governo e do FMI. Esse fato se vinculou à ligação intrínseca que os bancos nacionais mantinham com os internacionais e com as agências multilaterais, as quais tinham ações neste país, logo, os empréstimos junto aos bancos privados nacionais, dependiam do endividamento com os banqueiros internacionais. O

²³ Em 1975 a dívida externa total Argentina era de 8.085, chegando aos 45.069, em 1983, último ano da ditadura (CTERA, 2005, p. 100)

Estado, no intento de estabilizar e manter essas empresas contraiu novas receitas junto ao imperialismo mundial, porém, a partir de 1990 as empresas públicas são entregues ao setor privado, como parte fundamental da aplicação das políticas neoliberais de Menem.

[...] o informe assinala que a ditadura militar (1976-1983) criou as condições materiais e políticas para o desenvolvimento das reformas estruturais neoliberais dos anos 90, através do retrocesso do PBI²⁴ per capita, a distribuição regressiva do ingresso e a conformação do regime de acumulação de valorização financeira [...] (CTERA, 2005, p.28).²⁵

Após o período de ditadura militar de Reynaldo B. Bignone, Raúl Ricardo Alfonsín assume a presidência da nação Argentina, em 1983, e mesmo sem registros da real dívida que o país mantinha com os credores estrangeiros, incorporou, em definitivo, a mesma ao Estado, com vistas ao pagamento a partir contribuições do povo argentino e dos demais setores estatais no qual fosse possível a retirada parcial ou total do Estado, como agente financiador. Este processo ocorrido com a dívida externa Argentina na década de 1980 ficou conhecido como uma crise da dívida externa Argentina (TOUSSAINT, 2002, p. 275).

Na década de 1980, as políticas neoliberais têm livre acesso e incorporação imediata por meio dos governos dos países periféricos devido à extensão do período lento de acumulação de capital e concomitante à necessidade de recuperação da elevação das taxas de lucros. Na Argentina, a conjuntura de crise da dívida externa autoriza as privatizações, pois as dívidas das empresas, públicas e privadas, estão nas mãos do Estado, assumidas pelo governo de Alfonsín.

Houve uma configuração nacional contraditória, pois enquanto o governo era obrigado a reduzir gastos do Estado com os setores públicos o mesmo admitiu para si as dívidas empresarias. Com este processo de súbito

²⁴ PBI: Produto Interno Bruto.

²⁵ [...] el informe señala que la dictadura militar (1976-1983) creó las condiciones materiales y políticas para o desarrollo de las reformas estructurales neoliberales de los '90, a través del retroceso del PBI per cápita, la distribución regresiva del ingreso y la conformación del régimen de acumulación de valorización financiera [...] (CTERA, 2005, p. 28).

endividamento do Estado as privatizações se constituíram como saída imediata e justificável, levando este país a vender suas principais empresas nacionais, estatais, privadas com fundos públicos e privadas.

As políticas neoliberais privatistas, aplicadas aos países colônias com a crise do capitalismo apresentaram aos grandes imperialistas uma completa estrutura física para suas novas instalações empresarias, além de que “[...] os salários e os rendimentos sociais caíram terrivelmente, o emprego está no nível mais baixo, os serviços públicos estão em um estado lamentável, a pobreza se estende a setores cada vez mais importantes da população [...]” (TOUSSAINT, 2002, p. 272 – 273), sendo que esse novo contexto econômico está contribuindo, fundamentalmente, para a concentração do capital nas mãos de uma parcela da população que vem se minimizando historicamente.

Os estudos de Galeano (2002), sobre a América Latina, compartilham das colocações de Toussaint (2002) ao analisar que:

[...] o sistema tem multiplicado a fome e o medo; a riqueza continuou concentrando-se e a pobreza difundindo-se. Assim o reconhecem os documentos dos organismos internacionais especializados, cuja asséptica linguagem chama *‘países em vias de desenvolvimento’* a nossas oprimidas comarcas e denomina *‘redistribuição regressiva de ingresso’* ao empobrecimento implacável da classe trabalhadora [...] [...] com o passar do tempo, vão se aperfeiçoando os métodos de exportação da crise. O capital monopolista alcança seu mais alto grau de concentração e seu domínio internacional dos mercados, os créditos e as inversões faz possível o sistemático e crescente traslado das contradições: os subúrbios pagam o preço da prosperidade, sem maiores sobressaltos, dos centros [...] e acrescenta; [...] o mercado internacional continua sendo uma das chaves mestres dessa operação [...] (grifo do autor) (GALEANO, 2002, p. 440).²⁶

²⁶ [...] el sistema ha multiplicado el hambre y el miedo; la riqueza continuó concentrándose y la pobreza difundiendo. Así lo reconocen los documentos de los organismos internacionales especializados, cuyo aséptico lenguaje llama *‘países en vías de desarrollo’* a nuestras oprimidas comarcas y denomina *‘redistribución regresiva del ingreso’* al empobrecimiento implacable de la clase trabajadora [...] [...] con el paso del tiempo, se van perfeccionando los métodos de exportación de la crisis. El capital monopolista alcanza su mas alto grado de concentración y su dominio internacional de los mercados, los créditos y las inversiones hace posible el sistemático y creciente traslado de las contradicciones; los suburbios pagan el precio de la prosperidad, sin mayores sobressaltos, de los centros [...] e ainda [...] el mercado internacional continúa siendo una de las llaves maestras de esa operación [...] (GALEANO, 2002, p. 440).

A sociedade civil organizada, caracterizada nessa discussão pelas organizações classistas latino-americanas do âmbito educacional, demonstraram seu posicionamento diante desta reconfiguração social que se configurou em todo este território a partir da década de 1970, e indicaram que os governos de nosso continente são reprodutores do modelo neoliberal imposto pelas agências de crédito internacional e analisam que:

[...] o pensar juntos surge da preocupação que nossas organizações sindicais têm frente aos atuais processos políticos, econômicos e sociais que vivem nossos respectivos países, onde os governos tem sido reprodutores, de maneira sistemática, do modelo neoliberal que os organismos creditícios impuseram a nossos povos durante as últimas décadas [...]²⁷ (CTERA, 2005, p.18).²⁸

Para elucidar a atuação política de Menem no sentido do imperialismo mundial este estudo registrou o posicionamento de representantes diretos de instituições que concedem crédito a este país, exemplificada aqui pelo Fundo Monetário Internacional. A conjuntura Argentina do final da década de 1980 e início da década de 1990 foi avaliada na leitura de Mussa²⁹, Consultor Econômico e Diretor do Departamento de Pesquisa do Fundo Monetário Internacional, de 1991 a 2001, ao colocar que:

[...] ressurgindo das cinzas de um novo episódio de caos econômico e da hiperinflação que teve no final dos anos oitenta, a economia argentina foi lançada para uma inusualmente veloz e sustentada de quatro anos de duração, graças às políticas

²⁷ [...] el pensar juntos surge de la preocupación que nuestras organizaciones sindicales tienen frente a los actuales procesos políticos, económicos y sociales que viven nuestros respectivos países, donde los gobiernos han sido reproductores, de manera sistemática, del modelo neoliberal que los organismos crediticios impusieron a nuestros pueblos durante las últimas décadas [...] (CTERA, 2005, p. 18).

²⁸ CTERA: Confederación de los trabajadores de la Educación de la República Argentina. CNTE: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação do Brasil. AFUTU: Asociación de funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay. FENAPES: Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay. LPP: Laboratório de Políticas Públicas (CTERA, 2005).

²⁹ Michael Mussa: entre 1986 e 1988 foi membro do Conselho de Orientação Econômica dos Estados Unidos, integrou a Escola de Graduados em Negócios (Universidade de Chicago), foi professor visitante na Universidade da Cidade de Nova Iorque, da London School of Economics e do Instituto de Graduados em Estudos Internacionais (Genebra).

surpreendentemente ortodoxas do novo presidente peronista³⁰, Carlos Menem, que terminaram efetivamente com décadas de instabilidade monetária (MUSSA, 2002, p. 01).³¹

É possível perceber a satisfação que o governo de Menem ocasionou aos representantes do imperialismo mundial. Esse fato se deve pela *boa governança* de Menem na aplicação das políticas neoliberais impostas por estes representantes do capitalismo mundial, estritamente à consequência que esse presidente sustentou na implementação de seu plano de governo, avaliação esta constituída pelo estudo, que compreende Menem como um governo exemplar da orientação neoliberal.

O governo de Raúl R. Alfonsín³², que iniciou em 1983 e se estendeu até 1989, fundou-se de características peculiares, pois sucedeu o período militar, e a sensação de liberdade, de fim de repressão, emergência dos mais amplos setores estatais e populacionais daquele país. Estes sentimentos foram compartilhados no âmbito educacional, que ansiava com expectativas de melhorias e crescimento para seus setores como um todo.

A pesquisadora Puiggrós (2003) afirma que de 1980 a 1989 a dívida externa havia aumentado em mais de 30% e “[...] o governo argentino seguia cada vez mais os ditames do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial [...]” (PUIGGRÓS, 2003, p. 183).³³ Essa situação conjuntural das décadas de 1970 e 1980 prepararam o território argentino para a implementação de políticas de cunho neoliberal, denominadas de reformas. Aos governos, essencialmente na década de 1990, foi dado o ônus da *boa governança* das políticas econômicas e

³⁰ Alguns autores se utilizam o termo peronismo como sinônimo do Partido Justicialista, do qual fez parte o presidente militar Juan Domingo Perón, que governou a nação Argentina de 12 de outubro de 1973 até 1 de julho de 1974, mandato este findado em razão de sua morte (PUIGGRÓS, 2003).

³¹ [...] resurgiendo de las cenizas de un nuevo episodio de caos económico y de la hiperinflación que tuvo lugar a fines de los ochenta, la economía argentina fue lanzada hacia una expansión inusualmente veloz y sostenida de cuatro años de duración, gracias a las políticas sorprendentemente ortodoxas del nuevo presidente peronista, Carlos Menem, que terminaron efectivamente con décadas de inestabilidad monetaria [...] (MUSSA, 2002, p. 01).

³² Depois de Perón estiveram na administração governamental da Argentina: Jorge Rafael Videla (de 1976 a 1981), Roberto A. Viola (em 1981), Leopoldo E. Galtieri (de 1981 a 1982), Reynaldo B. Bignone (1982 a 1983), Raúl R. Alfonsín (de 1983 a 1989) e, por fim e fundamental para esse estudo, Carlos Saul Menem (de 1989 a 1999) (PUIGGRÓS, 2003).

³³ [...] el gobierno argentino seguía cada vez más los dictados del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial [...] (PUIGGRÓS, 2003, p. 183).

sociais do estado mínimo, impostas por meio dos documentos das agências multilaterais de financiamentos, sendo objetivada por este estudo, o Banco Mundial (grifo nosso).

2.2 A presidência de Carlos Saúl Menem e as políticas neoliberais

A análise das duas décadas supracitadas por esta pesquisa encaminhou a mesma para o estudo das políticas neoliberais implementadas durante a presidência de Menem. A partir de 1989 a Argentina inicia uma violenta reconfiguração de seu plano político no sentido neoliberal, com Carlos Saúl Menem e Eduardo Duhalde, o que criou condições concretas para as reformas do Estado, a forte liberalização econômica e implementação de “[...] uma política econômica ultraliberal, afetando todos os setores do estado e mudando radicalmente a relação entre sociedade, Estado e mercado [...]”, como indica Azevedo (2001, p. 02).

Ao analisar as políticas de Menem, inseridas no bojo do capitalismo imperialista e neoliberal, esse estudo tem por premissa tecer algumas considerações acerca do neoliberalismo e as especificidades que adquiriu na América Latina, possibilitando as devidas aproximações com seu contexto universalizado. O neoliberalismo na América Latina “[...] é associado a posturas políticas profundamente conservadoras, defensoras do ‘livre’ mercado e da repressão política mais brutal [...]” (LAURELL, 1997, p.11). Nesse sentido, é perceptível a permanência de idéias clássicas do liberalismo, que se constituíram historicamente em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e geográficos que lhe outorgou determinações específicas em cada modo de leitura e aplicação de suas políticas intervencionistas e privatistas, de roupagem neoliberal (AZEVEDO; CATANI, 2004; CHESNAIS, 2003).

As políticas neoliberais aplicadas por meio do governo Menem iniciaram em 1989, mesmo ano em que ocorreu o Consenso de Washington³⁴, que, sem

³⁴ Para Azevedo e Catani (2004) as políticas neoliberais da década de 1990 são basicamente sinônimo de Consenso de Washington, salvo as especificidades de cada país a ser

dúvida, direcionou as políticas desse governo. Do Consenso foram tirados dez objetivos necessários às reformas em benefício do mercado, sendo que alguns deles foram profundamente estudados e aplicados por meio das políticas Menemistas, a saber:

[...] redirecionamento da despesa pública para a educação, a saúde e o investimento em infra-estrutura. [...] liberalização do comércio: substituição de restrições quantitativas por tarifas baixas e uniformes. [...] abertura ao investimento estrangeiro. [...] privatização das empresas estatais (BANCO MUNDIAL, 2001, p.63).

Além das políticas diretamente incorporadas ao projeto reformista de Menem, Azevedo e Catani (2004) cita oito princípios norteadores, considerados como essenciais ao projeto neoliberal desse governo, alcançados com êxito devido a forma de *boa governança* com a qual exercia seus trabalhos para o imperialismo:

[...] 1. equilíbrio das contas públicas; 2. redução de despesas do Estado; 3. não aumentar impostos; 4. diminuição de gastos com empresas públicas e privadas; 5. liberalização e desregulamentação da economia; 6. abertura comercial; 7. eliminação da discriminação do capital estrangeiro; 8. privatização das estatais [...] (AZEVEDO; CATANI, 2004. p. 30).

Menem foi um exímio *bom governante* para o imperialismo, desde o primeiro ano de seus mandatos. No plano concreto, favorece diretamente a iniciativa privada com as empresas anteriormente públicas, ao liberalizar a economia, reduzir as tarifas de importação, reformar o sistema tributário e reformular o sistema educacional. Políticas que Alfonsín não concretizou por ter sido impossibilitado por opositores de orientação peronista, durante seu mandato na década de 1980 (AZEVEDO; CATANI, 2004; SIMÓN; MERODO, 1997).

As trocas necessárias para a aquisição de novos empréstimos, expressadas de forma clara e enfática por meio da implementação das políticas emanadas dessas agências de financiamento, levaram Mussa (2002) a avaliar o governo de Menem como o governo que estabilizou a situação social, política e

implementadas. No Consenso estiveram presentes representantes governamentais norte-americanos e latino-americanos, bem como representantes do FMI, Banco Mundial e BID.

econômica da Argentina. Este mesmo autor reconhece os estreitos laços existentes entre o governo argentino e os agentes do imperialismo ao relatar que:

[...] como se fosse um herói da estabilização econômica e da reforma (exitosa), o presidente Menem recebeu a honra sem precedentes de aparecer juntamente com o presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, para expor no Encontro Anual do FMI – Banco Mundial em Washington em outubro de 1998 [...] (MUSSA, 2002, p.29).³⁵

Essa atitude do FMI, do Banco Mundial e do presidente dos Estados Unidos, serviu para ilustrar o exemplo de *boa governança* que representou o governo Menem ao implementar a fundo as políticas neoliberais impositivas deliberadas por meio das agências, dentre elas o Banco Mundial, consideradas pertinentes para o estudo as que se seguem:

[...] Disciplina fiscal. Redirecionamento da despesa pública para a educação, a saúde e o investimento em infra-estrutura. Reforma fiscal: ampliação da base fiscal e corte das taxas de juros marginais. Taxas de juros determinadas pelo mercado e positivas (mas moderadas) em termos reais. Taxas de câmbio competitivas. Liberalização do comércio: substituição de restrições quantitativas por tarifas baixas e uniformes. Abertura ao investimento estrangeiro direto. Privatização das empresas estatais. Desregulamentação: abolição de regulamentos que impedem a entrada ou restringem a concorrência, exceto os que se justificam por razões de segurança, meio ambiente e proteção ao consumidor e prudente supervisão de instituições financeiras. Segurança jurídica para os direitos de propriedade [...] (BANCO MUNDIAL, 2001, p.63).

A implementação dessas políticas na Argentina tem significância vital no montante para o pagamento da dívida externa ou de seus juros, ou seja, essas receitas enviadas todo ano aos credores internacionais, que detém mais de 80% da dívida externa³⁶ total deste país, são extraídas das receitas fiscais arrecadadas da população por meio dos impostos, das privatizações, das desregulamentações

³⁵ [...] como se fuera un héroe de la estabilización económica y de la reforma (exitosa), el presidente Menem recibió el honor sin precedentes de aparecer juntamente con el presidente de los Estados Unidos, Bill Clinton, para exponer en el Encuentro Anual de lo FMI – Banco Mundial en Washington en octubre de 1998 [...].

³⁶ Vale sinalizar que a dívida externa que a Argentina possuía no início do governo Menem, em 1989, era de 65,256, crescendo para 169,066 em 1999 (TOUSSAINT, 2002, p. 272).

trabalhistas e da abertura de mercado. Estas são as principais políticas que enfatizam o rateio de novos recursos, caracterizando importantes princípios neoliberais utilizados por Menem na década de 1990.

Vale ressaltar que, no tocante a incorporação das políticas às agências de financiamento multilateral, o governo de Menem se estabelece em dois momentos distintos. O primeiro deles foi teorizado por Echenique (2003) como período das políticas desenvolvimentistas, que compreende cronologicamente de 1989 a 1992. Enquanto ao segundo o autor denominou de *pós-desenvolvimentista*, que se estendem até 1999, finalizando o mandato de Menem.

Nos dois primeiros anos de seu primeiro mandato o governo de Menem não assumiu na íntegra todas as orientações do imperialismo. Apesar de não ter aceitado todas estas orientações, a Argentina continuou a adquirir empréstimos junto ao capital internacional por intermédio das agências de financiamento. Esse procedimento se deve a ininterrupta abertura comercial e financeira, a perda de centralidade do mercado interno em detrimento do mercado externo como motor fundamental da acumulação, e da super valorização da moeda nacional, conforme indicou CTERA (2005).

[...] pese a não constituir parte do receituário do Consenso de Washington, essas estratégias foram apoiadas pelos organismos multilaterais a efeito da contenção dos processos inflacionários e, sobretudo, por sua função de segurança de troca gratuita para o movimento dos capitais especulativos e as remessas das empresas transnacionais [...] (CTERA, 2005, p. 97).³⁷

Já no período *pós-desenvolvimentista*, utilizado por Echenique (2003), ou seja, aproximadamente a partir de 1993, este governo atende prontamente as políticas estabelecidas pelas agências multilaterais. Nestes dois períodos de implementação das políticas multilaterais ocorreram modificações nas equipes que administraram e auxiliaram nas atividades governamentais, a iniciar pelo vice

³⁷ [...] pese a no constituir parte del recetario del Consenso de Washington, estas estrategias fueron apoyadas por los organismos multilaterales a efectos de la contención de seguro de cambio gratuito para el movimiento de capitales especulativos y las remesas de utilidades de las empresas transnacionales [...] (CTERA, 2005, p. 97).

presidente, se estendendo aos ministérios, que se hegemonizou em torno da políticas neoliberais a partir de 1993³⁸.

A crise do capitalismo da década de 1970 e a incorporação de dívidas de setores públicos e privados do país ao Estado nacional na década de 1980, denominada por crise da dívida externa, prepararam o terreno para a implementação das políticas neoliberais de Menem na década de 1990. Com o intuito de se constituir num *bom governo*, Menem teve pronta aceitação das políticas neoliberais como tentativa de retomada do crescimento e acumulação, na década de 1990. A educação Argentina foi incidida por estas políticas e expressou transformações profundas durante estas três décadas, explicitadas, por exemplo, pela Educação Inicial, estudada no decorrer desta pesquisa.

2.3. As políticas do Banco Mundial e a Educação Argentina na presidência de Menem

Esta parte do capítulo tem por objetivo analisar o cumprimento da agenda política educacional imposta por meio do Banco Mundial³⁹, por parte do presidente Carlos Saúl Menem, para a Argentina, na década de 1990. Com base neste objetivo, parte-se do pressuposto de que, em todo o mundo, os países entendidos pelo Banco Mundial como *em desenvolvimento*⁴⁰, vêm incorporando

³⁸ As questões pertinentes a ambos períodos de incorporação das alíneas internacionais implicam num momento seqüente nesse estudo, subsidiando a análise do campo educacional.

³⁹ Em consonância com as necessidades de reestruturação do capitalismo, os Bancos assumem papel fundamental, a princípio, eram modestos intermediadores de pagamentos, vão assumindo a contradição de se reduzirem numericamente e aumentarem seu poder no cenário da economia mundial com estratégias de compra dos Bancos menores e de retenção da maioria das ações de outros Bancos, processo que vem ocorrendo na Argentina e se acirra com o governo de Menem, na década de 1990 (LÊNIN, 1986). O Banco Mundial foi criado a partir da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em 1944, suas transações foram viabilizadas a partir do capital financeiro dos países membros que o mesmo coordenava. A tática de atuação política focalizadora dessa agência, se destina ao financiamento de projetos, em forma de empréstimos, nos mais diversos setores dos países colônia do imperialismo, com vias a redução da pobreza.

⁴⁰ Além do Banco Mundial, a UNICEF caracteriza os países colônias, fundamentalmente os da América Latina, como em desenvolvimento. Nos documentos do Banco Mundial os países colônias são denominados de países de ingressos baixos e médios, sendo inclusos nesta caracterização, a Argentina, o Brasil, a Bolívia, o Chile, a Colômbia, o Paraguai, o Peru, dentre outros (BANCO MUNDIAL, 1996; UNICEF, 2005, p. 54). Países periféricos são entendidos na análise de Lênin (1986) como os países que não se constitui enquanto potências do imperialismo,

suas políticas, a partir das orientações impostas e contempladas por seus documentos específicos constituídos para cada região do mundo, conforme seu grau de dependência com o imperialismo mundial.

A construção das agências, em especial do Banco Mundial, implica a análise do desenvolvimento do capitalismo mundial, ou seja, conforme o reordenamento do capitalismo, se reestruturam suas políticas intervencionistas. Nesse sentido, Eric Toussaint (2002), aponta que subsidiam o entendimento do cumprimento histórico do Banco Mundial em seu papel de manutenção da sociedade capitalista em condições dinâmicas de crescimento e acúmulo de capital, possíveis apenas no período após a Segunda Guerra Mundial, e que se redimensiona a partir de 1970 com o financiamento de projetos setoriais nos âmbitos públicos e privados. A fundação desta agência data de:

[...] 1944, em Bretton Woods, no quadro do novo sistema monetário internacional, o Banco Mundial possui um aporte de capital dos países membros e sobre tudo toma emprestado nos mercados internacionais de capitais. O Banco financia projetos setoriais, públicos ou privados, destinados aos países de Terceiro Mundo e aos ex-países ditos socialistas [...] (TOUSSAINT, 2002, p. 366-367).

O Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento teve por objetivo a reconstrução da Europa do pós-Segunda Guerra Mundial, quando se fortaleceu por meio da aliança econômica entre os países membros, porém, contemporaneamente sua *focalização*⁴¹ está na redução da pobreza, essencialmente, nos países designados pelo mesmo como em processo de *desenvolvimento*, dentre eles a Argentina.

O Banco Mundial dispõe de agências menores, fornecedores de empréstimos, que são o Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento, a Sociedade Financeira Internacional, a Associação Internacional para o Desenvolvimento, a Agência Multilateral de Garantia de

são por ele colonizados, o que deriva a denominação de países colônias. As denominações utilizadas por Toussaint (2002, p. 25) a segregação esta em periféricos e de centro, em que periferia “[...] designa o conjunto do Terceiro Mundo e o ex-bloco do Leste. O Centro é constituído pelos principais países capitalistas industrializados [...]”.

⁴¹ As políticas de focalização, fundamentalmente na pobreza, objetam amenizar os riscos sociais originários da inexistência ou existência precária de políticas públicas nos referentes setores, como a saúde, por exemplo.

Investimentos e o Centro Internacional para Regularização de Diferenças, que atua sobre as diferenças referentes aos investimentos (TOUSSAINT, 2002; AZEVEDO; CATANI, 2004).

O Fundo Monetário Internacional foi criado no mesmo momento da criação do Banco Mundial na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas de 1944, em Bretton Woods, com objetivo de estabilizar o sistema monetário internacional, ou seja, cada uma das agências, assim como seus desmembramentos, são estabelecidos com objetivos delimitados, sendo que as transformações táticas são decorrentes de necessidades de focalização em outros segmentos.

A CEPAL foi criada em 1948 e possui sede em Santiago do Chile. A princípio sua atuação era apenas a América Latina, mas, posteriormente, foi acrescentado o Caribe. Sua ação no setor educacional parte do pressuposto de que a educação tem autoridade, enquanto instrumento, para transformar os âmbitos social e cultural neste continente e no Caribe (CEPAL, 2000).

Nas políticas macroeconômicas e em alguns setores, a intervenção do Banco Mundial dá-se em parceria com o Fundo Monetário Internacional, conforme analisa Marília Fonseca (1998, p. 38) “[...] o Banco atua com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico [...]”. Essa afirmação indica a monopolização do capital financeiro e a conformação de um grande bloco imperialista mundial, no qual constam pessoas ou grupos distintos.

Na fase imperialista monopolista do capitalismo, essas agências contribuem diretamente para a reestruturação do sistema em crise, retomada do crescimento econômico, acumulação e concentração do capital, em algumas pessoas ou grupos, e exportam capitais, aos países colônias. Após a crise do sistema da década de 1970, esses agentes do imperialismo trabalham com os projetos de ajustes estruturais, necessários para a tentativa de reestruturação do sistema capitalista, em suas múltiplas determinações, por intermédio da recuperação da elevação das taxas de lucros.

Essas agências se constituíram em períodos históricos que lhes outorgavam tarefas diferenciadas, as quais acompanham o desenvolvimento do capitalismo. Essas políticas assumem a característica de *focalização*, visando

sustentar apenas as necessidades mínimas, básicas e primárias da população pobre em detrimento de outros setores sociais, no sentido de que:

[...] a estratégia de focalização e racionalização das políticas sociais supõe uma dupla delimitação. Por um lado se trata de afinar a pontaria sobre as populações mais carentes, excluindo do sistema estatal de distribuição de bens e serviços os setores médios ou altos da população [...] ⁴² (ECHENIQUE, 2003, p. 98).

O Banco Mundial sustenta um amplo grupo de estudos, por meio do qual justifica sua atuação e focalização em setores específicos, sendo que, a partir de 1989, declara o que Mészáros (2002, p. 39) denomina de “*guerra à pobreza*”, focalizando a pobreza como objeto de atuação. Este pressuposto passou a orientar as políticas desta agência, presenciando fundamentalmente seus documentos em nível mundial.

Na América Latina estas políticas imperialistas para a educação se materializaram concretamente no documento Prioridades e Estratégias para a Educação, em duas publicações, a preliminar, que foi datada de maio de 1995, e a segunda e definitiva do ano de 1996. Segundo o próprio Banco o documento de 1996 sintetiza as conclusões e publicações para o âmbito educacional latino-americano, formuladas desde 1980 (BANCO MUNDIAL, 1996).

A partir de 1990 a educação foi projetada pelo Banco Mundial como responsável pelo crescimento e desenvolvimento econômico, por meio da redução da pobreza. Esta ênfase à educação é demarcada, em 1990, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado numa parceria entre o Banco Mundial⁴³, UNESCO, UNICEF e PNUD⁴⁴ (UNESCO, 1990), sendo que nas palavras do Banco:

⁴² [...] la estrategia de focalización y racionalización de las políticas sociales supone una doble delimitación. Por un lado se trata de afinar la puntería sobre las poblaciones mas carenciadas, excluyendo de los sistemas estatales de distribución de bienes y servicios a los sectores medios y altos de la población [...] (ECHENIQUE, 2003, p. 98).

⁴³ A atuação do imperialismo mundial, sobre os países periféricos, se constitui no âmbito educacional por meio das Agências de Financiamento Multilaterais, sinalizadas como essenciais para essa pesquisa, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL). As duas primeiras agências apontadas agem em conjunto e em âmbito internacional e, a última, se constitui como responsável direta por toda a América Latina e Caribe, ou seja, por propor políticas focalizadoras específicas ao contexto social, econômico, político, cultural do nosso continente.

[...] o papel que cumpre a educação como veículo para o desenvolvimento sustentável da sociedade, o crescimento econômico e a redução da pobreza se esta reconhecendo cada vez mais. Para a maioria das unidades familiares o bem estar está determinado pelo ingresso procedente do trabalho. No entanto, a produtividade do trabalho está determinada em grande parte pelos conhecimentos das pessoas, que são resultado sobre tudo da educação. A fonte principal das diferenças de nível de vida entre as nações são as diferenças do capital humano, as que são, em grande medida, produto da educação [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxxi).⁴⁵ E ainda: [...] o Banco é atualmente a principal fonte de financiamento externo da educação nos países de ingresso baixo e médio. Os projetos destinados a apoiar a educação primária e secundária do ciclo básico estão adquirindo cada vez mais importância nos empréstimos do Banco destinados a esse setor [...] ⁴⁶ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xii).

A versão preliminar do documento Prioridades e Estratégias para a Educação, apresentou a leitura do Banco Mundial acerca da educação ao compreender que “[...] a educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. Neste sentido, é essencial para a ordem cívica e a cidadania e para o crescimento econômico sustentável e a redução da pobreza [...]” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.xi)⁴⁷. A retomada do crescimento econômico passou a ser o objetivo do imperialismo mundial após a crise do capitalismo na década de 1970, sendo que, a pobreza, se constituiu como um processo residual advindo das crises no próprio seio do sistema do capital. Este estudo parte da concepção de que a baixa nas taxas de acumulação de capital e a pobreza são questões que

⁴⁴ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância. PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1996).

⁴⁵ El papel que cumple la educación como vehículo para el desarrollo sostenible de la sociedad, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza se esta reconociendo cada vez más. Para la mayoría de las unidades familiares el bienestar está determinado por el ingreso procedente del trabajo. Sin embargo, la productividad del trabajo está determinada en gran parte por los conocimientos de las personas, que son resultado sobre todo de la educación. La fuente principal de las diferencias de nivel de vida entre las naciones son las diferencias de capital humano, las que son, en gran medida, producto de la educación (BANCO MUNDIAL, 1995, p. Xxxi).

⁴⁶ [...]el Banco es actualmente la principal fuente de financiamiento externo de la educación en los países de ingreso bajo e medianos. Los proyectos destinados a apoyar la educación primaria e secundaria de ciclo básico están adquiriendo cada vez mas importancia en los préstamos del Banco destinados a este sector [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. Xii).

⁴⁷ “[...] la educación produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. En ese sentido, es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para un crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. Xi).

imbricam originariamente com a ordem social capitalista e de forma secundaria com a educação, portanto as transformações no setor educacional podem colaborar para a diminuição da pobreza, mas não erradicá-la por completo.

No sentido desta discussão, alguns pesquisadores sinalizam a contradição constante que se desenvolve no seio desta própria afirmação de que a educação é a responsável pela redução da pobreza, da reestruturação social, do crescimento econômico, dentre outras proposições do Banco Mundial. Acerca dessa contradição Mészáros (2002) afirma que:

[...] contudo, se há uma interpretação que realmente merece ser chamada de absurdo total no reino da reforma social, esta não é a defesa de uma grande mudança estrutural, mas precisamente aquele tipo de exagerado otimismo cheio de explicações que separa os efeitos de suas causas. É por isso que a “guerra a pobreza”, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem pobreza [...] (MÉSZÁROS, 2002, p. 39).

Observou-se que as políticas colocadas ao encargo da educação, após 1970, tendem a não cumprir com seus objetivos, pois a ordem causal das mesmas, remonta ao modelo de base social em que as mesmas se inserem, ou seja, a capitalista. Porém, essa concepção não se constitui no fato de Raúl Ricardo Alfonsín⁴⁸, na década de 1980, não ter implementado as reformas neoliberais no âmbito educacional. Esse fato se deve a três setores específicos que incidiram sobre este governo. Primeiramente das unidades políticas, estabelecidas no seio de seu próprio governo, e posteriormente a composição de setores conservadores, radicais moderados e democráticos.

Torres (1997 apud ECHENIQUE, 2003)⁴⁹ analisa que o Banco Mundial, apesar de possuir uma representação pequena em empréstimos para a educação, concedidos aos países em desenvolvimento, passou a protagonizar o âmbito educacional mundial, com indicações pautadas em políticas de acesso, equidade e qualidade dos sistemas escolares, se antecipando inclusive a outras

⁴⁸ Raúl Ricardo Alfonsín foi presidente da Argentina de 10 de dezembro de 1983 a 9 de julho de 1989, juntamente ao vice-presidente Víctor Martínez (PUIGGRÓS, 2003).

⁴⁹ CORAGGIO; TORRES. La educación según el Banco Mundial. Buenos Aires, CEM Miño y Dávila, 1997.

agências especializadas em educação, referindo-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO como exemplo, e em suas palavras:

[...] um banco internacional, o Banco Mundial (BM), passou a ser, nos últimos anos, o organismo com maior visibilidade no panorama educativo mundial, em boa medida passando a ocupar o espaço tradicionalmente designado a UNESCO [...] ⁵⁰ (TORRES, 1997, apud ECHENIQUE, 2003, p. 39).

As políticas educacionais são anunciadas pelo Banco como *opções* aos países colonizados pelo imperialismo, porém as contradições se expressam no próprio material quando pontua que este documento de 1996 “[...] está também destinado ao pessoal do Banco Mundial que trabalha com os países clientes para apoiar políticas e projetos de educação [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xii), e ainda que“ [...] a educação, em particular a primária e a secundária do ciclo básico, é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 19) ⁵¹. Ou seja, são políticas que se destinam aos *países clientes*, aqueles que possuem algum tipo de transação econômica com o Banco, exemplificada na América Latina e em especial na Argentina, pela dívida externa.

Os países da América Latina se encontram incluídos na caracterização do Banco enquanto *países clientes*, por se constituírem devedores ao imperialismo, representado por meio do Banco Mundial e as suas demais agências financiadoras. Ao Banco interessa que os *países clientes* tenham *bons governos* na gestão das políticas impostas por ele para cada setor. Estes governos são incumbidos de concretizar políticas sociais e econômicas racionais, ou seja, estes países possuem dívidas com o imperialismo mundial e devem usar de raciocínio na aplicação das políticas locais e setoriais, sendo que no setor educacional pontua que:

⁵⁰ [...] un banco internacional, el Banco Mundial (BM), ha pasado a ser, en los últimos años, el organismo con mayor visibilidad en el panorama educativo mundial, en buena medida pasando a ocupar el espacio tradicionalmente asignado a la UNESCO [...] (TORRES, 1997, apud ECHENIQUE, 2003, p. 39).

⁵¹ [...] la educación, en particular la primaria y la secundaria de ciclo básico, es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 19).

[...] o objetivo de desenvolvimento econômico da educação também está adquirindo mais relevância, já que se está reconhecendo mais e mais sua contribuição ao crescimento econômico, para a redução da pobreza, e ao bom governo que é essencial para por em prática políticas econômicas e sociais racionais [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xi).

Os países da América Latina e Caribe se encontram alinhados pelo Banco Mundial na mesma micro-região. No aspecto econômico, este agrupamento se deve pelos numerosos empréstimos externos que os países dessa micro-região efetuaram junto às agências multilaterais de financiamento. Na contrapartida destes empréstimos, os *bons governos*, incorporam e implementam os ditames do Banco e de suas ramificações (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xvii; ECHENIQUE, 2003).

Entre os países latino-americanos que possuíam *bons governos* na gestão das políticas imperialistas impostas pelo Banco Mundial, na década de 1990, se insere a Argentina com o presidente Carlos Saúl Menem. Na contrapartida da *boa governança* este país se inscreve como um dos países periféricos que detém um dos maiores índices mundiais da dívida multilateral e entre os três países latinos, possui os maiores montantes de empréstimos junto ao imperialismo (PUIGRÓSS, 2003).

A análise da Argentina da década de 1990 foi constituída por este estudo mediante sua inserção no contexto do capitalismo mundial, reservadas as particularidades históricas, sociais, geográficas e culturais deste país. Partindo deste pressuposto, se fez necessário o resgate de alguns referenciais, principalmente, das décadas de 1970 e 1980. No âmbito educacional, vale sinalizar que o governo de Alfonsín, reuniu um grande contingente de pressões sociais, inclusive por parte do peronismo, fundamentalmente, pelos governos das províncias que possuíam problemas administrativos advindos do novo encargo da descentralização da educação.

Todo esse processo impossibilitou que este governo aplicasse as diretrizes educacionais das agências multilaterais de financiamento, contidas no documento “*Reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación*”⁵² (BANCO

⁵² BANCO MUNDIAL. Argentina. Reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación. Documento 7471 AR. Washington DC, BIRF, 1986. Esse estudo não teceu uma

MUNDIAL, 1986). Mesmo assim, obteve junto a essas organizações imperialistas, empréstimos cada vez maiores, no intento de amenizar a crise pela qual passava a economia Argentina, analisada nas palavras de Puiggrós (2003):

[...] o governo argentino seguia cada vez mais os ditados do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, e assim aumentou sua dívida até chegar a asfixia econômica. A porcentagem de pobreza sobre a população total, que havia sido de 11% em 1980, alcançou seu pico em 1989 com 47% (PUIGGRÓS, 2003, p. 183)⁵³.

Como construção histórica do capitalismo o início do governo de Menem se constituiu com o indicador social de 47% da população na pobreza, o que lhe outorgou o ônus de aplicação imediata das políticas *focalizadoras* das agências multilaterais, sendo que a educação se mostrou como fator determinante. A compreensão que envolveu as reformas educacionais deste governo partiu da concepção de que seus objetivos em torno das políticas de ajustes estruturais, tendo como base de sustentação o imperialismo, por meio das políticas neoliberais, assim “[...] a política educativa, expressada através de diferentes formatos (leis, regulamentações, delineamentos curriculares, etc.), é um fenômeno de natureza política, ligado a processos estruturais [...]” (MOLINA; YUNI, 2000, p. 53).⁵⁴

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, as políticas educacionais, discutidas na Argentina desde 1950, passaram a ser implementadas. Dentre as políticas neoliberais para a educação na Argentina, deve-se ressaltar que, enquanto objeto de estudo, a Educação Inicial foi transferida para a Municipalidade da Cidade de Buenos Aires em 1978 por

análise aprofundada acerca desse documento por não ter tido acesso ao mesmo, já que os sites do Banco Mundial sofre alterações e muitos documentos são retirados.

⁵³ [...] el gobierno argentino seguía cada vez más los dictados del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, y así aumentó su deuda externa hasta llegar a la asfixia económica. El porcentaje de pobreza sobre la población total, que había sido del 11% en 1980, alcanzó su pico en 1989 con 47% (PUIGGRÓS, 2003, p. 183).

⁵⁴ [...] la política educativa, expresada a través de diferentes formatos (leys, reglamentaciones, lineamientos curriculares, etc.), es un fenómeno de naturaleza política ligado a procesos estructurales [...] (MOLINA; YUNI, 2000, p. 53).

intermédio da Lei nº 21.810⁵⁵. Porém, a conclusão dessa política de descentralização⁵⁶ se deu na década de 1990, no governo de Menem, especificamente em 1991.

Como anteriormente mencionado, com o intuito do término e aplicação imediata de reformas no âmbito educacional, em 1990, o presidente Carlos Saúl Menem e seus ministros Julio I. Mera Figueroa, Antonio E. Gonzalez e Antonio Salonia redigem o texto do Projeto de Lei ao Poder Executivo Nacional que legislou sobre a finalização do processo de descentralização da educação. Os objetivos impressos pelo determinado texto versam sobre uma profunda reestruturação do sistema educativo como meio de sua melhor qualidade e eficiência (PAVIGLIANITI, 1991, p. 77)⁵⁷.

As justificativas para a descentralização da educação nacional, em detrimento da provincialização ou municipalização, são embasadas, pelo governo, nas necessidades regionais, a serem atendidas, conforme Texto de Lei (ARGENTINA, 1990⁵⁸, apud ECHENIQUE, 2003), por um currículo nacional que intermediasse a relação com as províncias e com as prefeituras das cidades os municípios.

⁵⁵ ARGENTINA, 1978. Ley nº 21.810: asigna a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sud la prestación de la educación pre-primaria y primaria a cargo del Consejo Nacional de Educación en sus jurisdicciones, con las excepciones que se establezcan por decreto. Pone a cargo de las respectivas jurisdicciones las erogaciones que se originan con la transferencia (ARGENTINA, 1991 apud PAVIGLIANITI, 1991).

⁵⁶ Descentralização: este termo foi analisado por este estudo no bojo das políticas neoliberais e multilaterais. Dentre as características que apontam para o significado ímpar desta política, estão a não preparação das Províncias e da CABA para assumir a responsabilidade da educação, a imposição destas políticas, em forma de Lei, do Poder Nacional para os poderes locais, o não envio de subsídios para que os poderes locais pudessem sustentar esta nova obrigação, dentre outros. Vale ressaltar que, a partir destas colocações a política de descentralização, implementada na Argentina, supriu as necessidades dos ajustes estruturais para a retomada do crescimento e dos lucros a sociedade capitalista. Sendo assim, esta política, apesar de em determinados momentos ter tido por justificativa do governo o atendimento das necessidades educacionais locais, não imbricou e nem teve por gênese as reivindicações históricas dos trabalhadores da educação. Acerca destas reivindicações históricas se faz necessário pontuar que não se constituiu enquanto foco para esta investigação, porém seguem algumas referências que podem ser consultadas neste sentido: Central dos Trabalhadores Argentinos (CTA) e Central dos Trabalhadores na Educação da República Argentina (CTERA).

⁵⁷ PAVIGLIANITI, Norma. Neo-conservadorismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90. Buenos Aires, Coquena, 1991.

⁵⁸ ARGENTINA. Ley ao Poder Ejecutivo Nacional. 1991.

Porém, esse reordenamento no âmbito educativo, se justificou na existência do modelo neoliberal, ao pressupor a modificação das funções do Estado, e com elas, nas relações desse junto às províncias e a Cidade de Buenos Aires. O modelo político neoliberal possibilitou ao governo a passagem de serviços de encargo do Estado para as Províncias e a Cidade, essencialmente no setor da educação, como estuda Molina e Yuni (2000):

[...] os ganhos principais do novo modelo no plano político se plasmaram no transpasso de funções tradicionais do Estado nacional para a órbita das províncias, entre elas a maior parte dos serviços educativos [...] (MOLINA; YUNI, 2000, p. 63).⁵⁹

No que concerne ao financiamento, esse Texto (ARGENTINA, 1990) versa sobre a cooparticipação efetiva das províncias e dos municípios junto à nação, que atrai para si a responsabilidade pelo financiamento com o intuito de reduzir os problemas existentes no âmbito educacional não os transferindo as províncias, no Texto de Lei (ARGENTINA, 1990⁶⁰):

[...] se pretende trabalhar em conjunto para assegurar as condições institucionais, financeiras e técnicas que permitam as províncias atender eficazmente os serviços educativos [...] e ainda [...] também resulta importante assinalar que a Nação garantirá o financiamento dos serviços que se transferem. Isto é assim porque já se tem declarado publicamente que ele aponta a uma solução para o sistema e não pretende transferir problemas ou multiplica-los segundo o numero de jurisdições receptoras [...] (ARGENTINA, 1990).⁶¹

A responsabilidade legal passa a ser das Províncias, com o auxílio dos Municípios e da Nação. Com essa implementação as debilidades financeiras na

⁵⁹ [...] los rasgos principales del nuevo modelo en el plano político se plasmaron en el traspaso de funciones tradicionales del Estado nacional a la órbita de las provincias, entre ellas la mayor parte de los servicios educativos [...] (MOLINA; YUNI, 2000, p. 63).

⁶⁰ ARGENTINA. **Texto del Proyecto de Ley.** Senado de la Nación. Diario de Asuntos Entrados. Año V – Número 92. Cidade de Buenos Aires: Dirección de Publicaciones, 1990.

⁶¹ [...] se pretende trabajar en conjunto para asegurar las condiciones institucionales, financieras y técnicas que permitan a las provincias atender eficazmente los servicios educativos [...] e ainda [...] también resulta importante señalar que la Nación garantizará el financiamiento de los servicios que se transfieren. Esto es así porque ya se ha declarado públicamente que ello apunta a una solución para el sistema y no pretende transferir problemas o multiplícalos según o numero de jurisdicciones recipiendarias [...] (ARGENTINA, 1990).

efetivação desse processo de descentralização por parte das Províncias, configuraram uma conjuntura difícil para a educação de toda a nação, devido, fundamentalmente, a retirada do Estado como centralizador desse âmbito e sua passagem para apenas um organismo gestor.

O Texto (BUENOS AIRES, 1990) que se analisa constitui-se como preparatório para a Lei que finalizou a descentralização, (ARGENTINA, 1990⁶², apud PAVIGLIANITI, 1991, p. 81) que acaba por descentralizar a educação em toda a Argentina. A análise do apontamento dos caracteres usualmente contidos e elaborados pelo próprio Banco Mundial em seus documentos educacionais, como a “equidade”, a “qualidade” e os “recursos”,⁶³ conforme consta na Lei, “[...] vale dizer que foi votado pela maioria do povo argentino entre outras propostas que fazer ganhar uma maior equidade, qualidade e recursos para o sistema educativo [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 03).⁶⁴

A equidade, a qualidade e os recursos são atendidos pela Lei Federal de Educação, nº 24.195, que regulamenta a ênfase dada pelo Banco a educação básica, expressada, no que diz respeito à obrigatoriedade, aos recursos e ao financiamento, a serem de responsabilidade estatal a idade dos cinco anos, incluídos na Educação Inicial, e a partir dos seis anos aos 15 anos de idade a Educação Geral Básica, completando os dez anos de educação obrigatória (ARGENTINA, 1994, p. 04).

A descentralização incorpora a cidade de Buenos Aires, foco desse estudo, tanto no setor público como no privado, e afirma que o Poder Executivo Nacional

⁶² ARGENTINA. **Ley al Poder Ejecutivo Nacional**. Buenos Aires, 1991.

⁶³ Equidade, o Banco avalia que a equidade se insere fundamentalmente no contexto da existência de grupos desvantajados, como os pobres, os trabalhadores, as minorias étnicas e lingüísticas, os meninos de rua, os refugiados, e os nômades. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 03). Sobre a qualidade aponta ser deficiente nos países de egresso baixo e médio, ou seja, os países em desenvolvimento, em que os alunos refletem essa problemática tendo um nível de rendimento médio e distinto dos países industrializados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 03). Ao se referir aos recursos de financiamento e gestão, o Banco considera pouco apropriado, frente aos desafios da nova sociedade, e aponta que os recursos públicos são débeis em se comparando ao aumento das matrículas, ou seja, as políticas de acesso são desenvolvidas em disparidade com as políticas de permanência. Versa ainda sobre a distribuição dos saldos ser pouco equitativo pois o ensino superior financiado pelo Estado atende parte da população que não está incluída entre os grupos desvantajados abordados nas políticas de equidade, justificando assim a ênfase na educação primária e secundária de primeiro ciclo, que totalizasse dez anos de educação básica (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 04).

⁶⁴ [...] vale decir que fue votado por la mayoría del pueblo argentino entre otras propuestas que hacen lograr un mayor equidad, calidad y recursos para el sistema educativo[...] (ARGENTINA, 1990, apud PAVIGLIANITI, 1991, p. 81).

(ARGENTINA, 1991) poder transferir gradualmente e de forma parcial ou total as províncias e “[...] segundo seu modo, ao território nacional da Terra do Fogo, Antártida e Ilhas do Atlântico Sul e a prefeitura da Cidade de Buenos Aires [...]”,⁶⁵ e ainda, que as transferências dar-se-ão por intermédio de convênios entre o Poder Executivo nacional e as jurisdições “[...] através dos quais deverão garantir um adequado nível de qualidade dos serviços e o respeito ao princípio da liberdade de ensino e aos direitos emergentes das normas nacionais sobre a matéria [...]” (ARGENTINA, 1990, apud PAVIGLIANITI, 1991, p.81).⁶⁶

Os encargos são repassados as províncias e a alguns municípios que continuam sujeitos a política de ordem nacional como forma de incorporação e efetivação da política das agências multilaterais de financiamento. Este processo de transferência rege ao governo nacional o poder amplo sobre a educação, possibilitando o delineamento das unidades provinciais a suas políticas, prevenindo que os respectivos governos, de outros partidos, tenham a autonomia total sobre o âmbito educacional.

Além da descentralização da Educação Inicial, a *boa governança* de Menem foi concretizada na reforma educacional, expressa por meio da Lei Federal de Educação, de 1994. Nesse sentido, o Banco Mundial vem em auxílio aos governos, com o manejo das políticas neoliberais, que no caso da Argentina, aproximadamente em meados da década de 1990, tem-se um alinhamento das políticas deste governo com as impostas pelas agências.

As imposições do Banco Mundial, na contrapartida dos empréstimos e amortizações, apontam para algumas exigências, como é o caso dos Sistemas de Avaliação da Educação observados pelo Banco no sentido de que “[...] as comparações internacionais e as comparações entre escolas podem oferecer importantes indicadores, em termos gerais, acerca da eficiência interna dos

⁶⁵ [...] según su modo, al territorio nacional de la Tierra Del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sur y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires [...] (ARGENTINA, 1990, apud PAVIGLIANITI, 1991, p. 81).

⁶⁶ [...] a través de los cuales deberán garantizarse un adecuado nivel de calidad de los servicios y el respeto al principio de libertad de enseñanza y a los derechos emergentes de la normativa nacional vigente sobre la materia [...] (ARGENTINA, 1990, apud PAVIGLIANITI, 1991, p. 81).

sistemas de educação [...]” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xviii)⁶⁷. Sendo assim, os precedentes são abertos e ampliados para as parcerias com o setor privado ou de cunho assistencialista por meio de organizações não governamentais emanadas das comunidades locais, como foi o exemplo de alguns setores do Tradicionalismo Católico.⁶⁸

Na Argentina, esse contexto de reformas beneficia o setor privado que tem por expoentes setores da Igreja Católica e do Grande Empresariado,⁶⁹ os mesmos que fizeram parte do governo Menem, colaborando inclusive na formulação da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994). A Educação, também por meio dos sistemas educativos, no governo Menem passa a ter vinculação direta com o progresso, uma necessidade de estruturação da sociedade Argentina, vinculada à reestruturação internacional da sociedade capitalista, compreendida por Corbiere (2002) que “[...] é dizer que havia uma idéia fundamental sobre a necessidade da educação da massa para o progresso [...]” (CORBIERE, 2002, p. 14).⁷⁰ Na compreensão do Banco há a necessidade da educação dos pobres no sentido de redução de seus níveis de pobreza e capacitando os mesmos com os conhecimentos básicos necessários para participar da economia e, assim, colaborar com o desenvolvimento social, nas palavras do Banco:

[...] a educação, especialmente a primária e a secundária de primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a

⁶⁷ [...] las comparaciones internacionales e las comparaciones entre las escuelas pueden ofrecer importantes indicaciones, en termos generales, acerca de la eficiencia interna de los sistemas de educación [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. Xviii).

⁶⁸ Tradicionalismo Católico: denominação a um grupo de intelectuais que se identificam com a fração hegemônica da Igreja Católica Argentina (ECHENIQUE, 2003).

⁶⁹ Roque Fernandez foi nomeado para a equipe econômica de Menem em 1992. Era membro do Grande Empresariado argentino e tinha posicionamentos claros contra a educação pública e sua obrigatoriedade PUIGGRÓS, (2003). O Grande Empresariado reuniu as fundações, os institutos e as associações que representam os grandes industriais e banqueiros da Argentina, [...] nas quais se elaboram e difundem diagnósticos e propostas para a educação. Dentre as organizações de maior expressividade estão a Fundação de Investigações Econômicas Latino-americanas (FIEL), a Fundação Mediterrânea (FM), a Fundação Banco de Boston (FBB), o Grupo Sophia, a Fundação Carlos Pellegrini (FCP) em conjunto com a União Industrial Argentina (UIA), o Instituto para o Desenvolvimento do Empresariado Argentino (IDEA), e outros (ECHENIQUE, 2003, p. 36).

⁷⁰ [...] es decir, que había una idea fundamental sobre la necesidad de la educación de la masa para el progreso [...] (CORBIERE, 2002, p.14).

fecundidade e melhorando a saúde, e dota a gente das aptidões que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui a fortalecer as instituições da sociedade civil e ajuda a fomentar a capacidade nacional e o bom governo, elementos essenciais para a implementação de políticas econômicas e sociais racionais [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xv).⁷¹

No âmbito educacional o presidente Menem implementou três políticas importantes no rol das políticas neoliberais. A conclusão do processo de descentralização (ARGENTINA, 1990), a Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) e os Conteúdos Básicos Comuns (ARGENTINA, 1994). Apesar do êxito obtido no processo de descentralização em 1991, Menem aspirava por maior rapidez na aplicação das políticas neoliberais, portanto substituiu o primeiro ministro da educação, Antonio Salonia (1989 a 1992), por Jorge Rodriguez (1993 a 1995). Rodriguez aceitou prontamente todos os ditames internacionais, recusados desde a década de 1980, possibilitando o alinhamento das políticas do governo as das agências do imperialismo mundial, sinalizado com parte deste estudo o Banco Mundial. Em 1995 Rodriguez passa a ocupar o ministério da economia deixando a educação a cargo de Suzana Decibe (PUIGGRÓS, 2003).

Partindo dessas considerações, pode-se apontar o governo de Menem como um *bom governo*, nos termos indicados por Toussaint (2002), no tocante a aplicação das políticas do Banco Mundial, em especial na área educacional. Sua *boa governança* para o Banco se constituiu em doses menores, até, aproximadamente, metade de seu primeiro mandato quando se aprofundou, e, em seu segundo mandato, foi apontado por estudiosos para o alinhamento entre suas políticas e as do Banco Mundial.

As décadas de 1970, com a crise do capitalismo e a década de 1980 com a crise da dívida externa prepararam a conjuntura da nação Argentina na década de 1990, para a aplicação enfáticas das políticas do Banco Mundial para a Educação e para a Educação Inicial. Estas políticas imperialistas foram incorporadas por Menem como políticas públicas, e se configuraram na Lei Federal de Educação n°

⁷¹ [...] la educación, especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando la productividad del trabajo de los pobres, reduciendo la fecundidad y mejorando la salud, y dota la gente de las aptitudes que necesita para participar plenamente en la economía y en la sociedad civil y ayuda a fomentar la capacidad nacional y el buen gobierno, elementos esenciales para la implementación de políticas económicas y sociales racionales [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. Xv).

24.195, Resolução nº 39/94, dos Conteúdos Básicos Comuns e, a partir destes documentos, foi elaborado o *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, em 2000. Assim, pode-se sinalizar que este presidente trabalhou em parceria, em que o Banco estabelecia as normas e Menem obedecia, prontamente, durante seus dois mandatos na década de 1990.

3. AS POLÍTICAS MENEMISTAS PARA A EDUCAÇÃO INICIAL DA CIDADE DE BUENOS AIRES NA DÉCADA DE 1990: DESCENTRALIZAÇÃO E A LEI FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Esse capítulo se propõe a analisar a Educação Inicial⁷² da Cidade de Buenos Aires na década de 1990, compreendida no bojo da aplicação das políticas imperialistas e neoliberais para o setor educacional, do governo de Carlos Saúl Menem. A Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires reuniu a fundo às contradições inerentes ao processo de aplicação das políticas imperialistas, expressadas por meio das políticas do Banco Mundial, para a educação na década de 1990. Estas políticas imperialistas foram impostas à Educação Inicial, por meio da descentralização (PAVIGLIANITI, 1991)⁷³ da responsabilidade do ensino do Estado Nacional para o Provincial e Municipal, e a legalização da reforma educacional neoliberal, expressada por meio da Lei Federal de Educação e dos Conteúdos Básicos Comuns (ARGENTINA, 1994).

3.1. A Cidade Autônoma de Buenos Aires

Esta etapa do estudo tem por objetivo construir as delimitações necessárias à compreensão de que o referente não se propôs a comparações

⁷² A Educação Inicial é a denominação mais freqüente para a educação das crianças de 45 dias a cinco anos de idade, na Argentina. As denominações como pré-primária, pré-escolar e educação infantil se inserem no mesmo contexto e abrangência educacional e são utilizadas pelo Banco ao referenciar-se a educação das crianças nestas idades (BANCO MUNDIAL, 1996).

⁷³ Transferência da responsabilidade da educação básica do governo nacional para as províncias; o processo de transferência de encargos públicos nacionais para as jurisdições se iniciou em 1956, pela Lei nº7.977, sendo que em 1959, por intermédio da Lei 15.021, são autorizados os convênios de transferências das escolas nacionais às províncias, autorização que em 1961 se amplia para as municipalidades, o que inclui nosso objeto de estudo, delimitado pela cidade de Buenos Aires. Como algumas províncias subscreveram ao processo citado anteriormente é fixado um Decreto (nº495/62), que transfere todos os estabelecimentos primários as províncias, porém abre um período de revogações e novos decretos, e somente em 1978, a educação pré-primária e primária passaram para a Prefeitura da Cidade de Buenos Aires. Essa preocupação é retomada por Menem, em fevereiro de 1990, com intuito de concluir definitivamente esse processo de transferência, descentralização e estruturação do sistema nacional de educação (PAVIGLIANITI, 1991).

entre o Brasil e a Argentina, ou ainda de traçar paralelos entre a CABA e Províncias ou outras Cidades deste país, e sim, que o mesmo focalizou a Cidade Autônoma de Buenos Aires, como unidade política, econômica, social e cultural em que se inseria a Educação Inicial.

O processo de descentralização deste Nível de ensino da Nação para a Cidade de Buenos Aires teve implicação direta na conjuntura da educação das crianças em idade de 45 dias a cinco anos desta Cidade. Apesar de não ter sido aprovada durante a presidência de Menem, será consultada quando necessário à análise por interferir neste Nível de ensino na década de 1990, delimitação do estudo e até a atualidade. A LFE (ARGENTINA, 1994), implica a discussão das políticas ditadas pelo Banco Mundial para a Educação Inicial, *pré-primária* ou denominada ainda pelo Banco como *pré-escolar*, interfere na estruturação deste Nível educacional para a Cidade por meio do próprio Texto de Lei que regulamentou a descentralização e da Resolução nº 39/94, que assevera os Conteúdos Básicos Comuns a constituírem os currículos.

A nação Argentina é composta de províncias e cidades. É necessário esclarecer que a província de Buenos Aires e a Cidade Autônoma de Buenos Aires são duas unidades territoriais, políticas, geográficas, sociais, econômicas distintas, considerando-se que fazem parte da nação Argentina. A Província de Buenos Aires foi constituída em 1811, assim como outras 13 províncias, e compreende na atualidade a 134 municípios, sendo que sua capital é a cidade de La Plata. A Educação Inicial para a Província de Buenos Aires reserva algumas particularidades a serem mencionadas com o intuito do estabelecimento dos nexos com esse nível de educação na Cidade de Buenos Aires. A partir da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) a Província de Buenos Aires constituiu sua própria Lei de Educação, a Lei Provincial nº 11.612, que referenda a Lei Federal, estabelecendo que:

[...] a Província de Buenos Aires, de acordo ao estabelecido pela Lei Federal de Educação, sanciona a Lei Provincial Nº 11.612 que rege o novo sistema educativo bonarense⁷⁴ e seu estabelecimento

⁷⁴ Ao mencionar o termo bonarense, estenda-se os habitantes da Província de Buenos Aires.

é encarado através da Transformação Educativa [...] (BUENOS AIRES, 2006, p. 01).⁷⁵

A Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) alinha a Cidade e a Província de Buenos Aires a um denominador em comum, a centralidade das políticas educacionais a serem seguidas, emanadas em nível nacional, por meio do Conselho Federal de Educação. Partindo do pressuposto da incorporação desta Lei (ARGENTINA, 1994) a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires foi segregada em Jardim Maternal e Jardim de Infância, a ser financiada pelo Estado apenas a última idade de atendimento deste nível de ensino, ou seja, a idade de 5 anos (ARGENTINA, 1994). Ressalta-se que as questões políticas, sociais, geográficas, por exemplo, específicas de cada região deram conotações particulares à forma de aplicação assim como os resultados obtidos da aplicabilidade da Lei Federal de Educação.

Assim, a Província e a Cidade de Buenos Aires possuem estrutura educacional singular, suas características concretas e específicas se diferem das questões subjetivas, pois as abstrações e intuições não são condicionantes da constituição histórica e sim as necessidades concretas dos homens estabelecidos em determinado lugar e tempo, pois “[...] Os homens fazem a sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que defrontam diretamente [...]” (MARX, 1978, p. 329). E ainda:

[...] Os indivíduos são assim como manifestam a sua vida. O que eles são coincide portanto com a sua produção, tanto com o *que* produzem quanto também como o *como* produzem. Portanto, o que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção [...] (MARX, 1984, p. 187 – grifo do autor).

As necessidades que formaram os homens e interferiram na incorporação, aplicação e características assumidas advindas da relação homem/sociedade, destes elementos e outros em relação com a LFE indicam que esta Lei na Cidade de Buenos Aires assumiu determinações próprias. A perspectiva desta pesquisa não consiste em um estudo comparado, assim tem-se como delimitação

⁷⁵ [...] La Provincia de Buenos Aires, de acuerdo a lo establecido por la Ley Federal de Educación, sanciona la Ley Provincial Nº 11.612 que diseña el nuevo sistema educativo bonaerense y su puesta en marcha es encarada a través de la Transformación Educativa [...].(BUENOS AIRES, 2006).

geográfica a Cidade Autônoma de Buenos Aires, por se caracterizar na capital da Argentina e reunir a fundo as contradições do sistema capitalista.

A Cidade Autônoma, por se constituir na capital da Argentina, possuiu necessidades amplas, no campo político, social, econômico, enfim, reuniu características distintas de outras cidades deste país. A análise do desenvolvimento ampliado e distinto desta Cidade sinalizou que as forças produtivas também se desenvolveram de forma distinta em detrimento as demais que compõe a Argentina, foi possível identificar que as contradições, dialéticas no seio do próprio processo, contribuem para a formação da consciência, a consciência que se constitui a partir da realidade, empírica, concreta dos homens e não de seus desejos, vontades ou abstrações. Sendo assim, para Marx e Engels (1986) a consciência se produz:

[...] a produção das idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercambio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercambio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtos de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercambio que a ele corresponde ate chegar às suas formações mais amplas [...] (MARX; ENGELS, 1986, p. 36).

Nesse sentido, Marx e Engels (1986) afirma que “[...] a produção das idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercambio material dos homens, como a linguagem da vida real [...]” (MARX;ENGELS, 1986, p. 36), ou seja, do homem com as determinações concretas que o determinam, e ainda que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [...] e [...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência [...] (MARX; ENGELS, 1986, p.37).

Marx e Engels (1986) colocam ainda, que há condicionantes na produção e reprodução histórica pelos homens. Em primeiro lugar está a existência do homem num determinado contexto social, o fenômeno da vida de um homem alocado num tempo e lugar é uma questão objetiva, concreta. Tão concretas quanto sua existência, são as necessidades que o homem possui ao existir, nesse aspecto, os autores se referem às necessidades básicas de existência como comer, beber, se vestir, ter acesso à educação. E por fim, os relacionamentos interpessoais que dão continuidade à existência do homem, em organizações com as famílias, na sociedade capitalista. A partir desses fundamentos básicos de se fazer história, se pode analisar que as necessidades concretas deste homem, em sociedade, levam-no a sua produção social.

Por conseguinte, se a história do homem se relaciona diretamente com a práxis social, seu trabalho, então sua história está vinculada diretamente com a construção histórica da sociedade e das formas de forças produtivas nela existente. Ao mesmo tempo em que o homem constrói a sociedade é por ela construído, pois a mesma possui características históricas dinâmicas, porém que se acumulam. Nesse sentido os autores (1986) afirmam que:

[...] desde o início mostra-se, portanto, uma conexão materialista dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, conexão esta que é tão antiga quanto os próprios homens – e que toma incessantemente, novas formas [...] (MARX; ENGELS, 1986, p. 42).

O desenvolvimento da forças produtivas na Cidade de Buenos Aires implica diretamente nesta conexão materialista da humanidade, apontada pelos autores (1986), pois as necessidades sociais se ampliam conforme se acirra o processo deste desenvolvimento. Ou seja, as múltiplas determinantes que envolvem uma sociedade acompanham a dinâmica das forças produtivas, fator de justificativa para a eleição da Cidade de Buenos Aires como recorte geográfico para essa parte do estudo.

Os estudos de Coggiola (1997) pontuam que a Cidade de Buenos Aires foi fundada duas vezes, a primeira em 1536 e a segunda em 1580, porém, apenas em 1996 foi legalizada e denominada de Cidade Autônoma de Buenos Aires, como é entendida na atualidade. Apesar da Argentina ser caracterizada como um

país agroexportador, a Cidade de Buenos Aires, em sua totalidade, inserida na totalidade maior que é a Nação Argentina, expressa uma densa urbanização, como produto de sua construção histórica, social e política, em que “[...] desde o início, a urbanização esteve marcada pela sua extrema concentração em Buenos Aires [...]” (COGGIOLA, 1997, p.03). Neste sentido, parte-se do pressuposto que a crescente urbanização da Cidade de Buenos Aires contribuiu para a projeção do desenvolvimento de suas forças produtivas, originando dialeticamente características próprias, distintas das demais cidades da Argentina.

Na análise do autor citado (1997), a Cidade de Buenos Aires tem características de ser um estado composto por diversas cidades menores, que seriam como bairros⁷⁶, cada qual com peculiaridades singulares dentro do contexto desta Cidade. No âmbito político a CABA expressa de forma acentuada a aplicação das reformas neoliberais da década de 1990, embasada sobre a justificativa de ter durante quase toda esta década, em sua Prefeitura, dirigentes eleitos do Partido Justicialista, mesmo partido do presidente Carlos Saúl Menem (RIVAS, 2004).

A Cidade de Buenos Aires é considerada grande em seu aspecto populacional, compreendendo mais de três milhões de habitantes, caracterizando intensas transformações (RIVAS, 2004). Além de possuir população acima de três milhões de habitantes, esta cidade está localizada numa região central do país, é circundada por cidades e províncias com o mesmo ou com processos de construção histórico-sociais semelhantes aos seus, possuindo níveis de desenvolvimento econômicos avançados (PNUD, 2002).

O *Diseño Curricular para a Educação Inicial* (BUENOS AIRES, 2000) comparte da avaliação de Chacon (1996) ao se referir às transformações na Cidade de Buenos Aires que “[...] tem sido protagonista de mudanças profundas nos últimos dez anos [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 24),⁷⁷ ou seja, esta Cidade esteve inaugurando e executando o papel principal no bojo da aplicação das políticas neoliberais. Estas transformações da Cidade de Buenos Aires representaram, respeitando suas características específicas, como questões

⁷⁶ A Cidade Autônoma de Buenos Aires se constitui de aproximadamente 100 bairros.

⁷⁷ “[...] ha sido protagonista de cambios profundos en los últimos diez años [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 24).

históricas, políticas e geográficas, as contradições do sistema capitalista imperialista, delimitado pelo reflexo das políticas neoliberais na área educacional, em nível local, nacional e internacional.

A economia da Cidade foi um fator importante para as transformações ocorridas no campo político. O Estado foi se retirando de suas obrigações nos diversos setores, como a educação, a saúde, as empresas de exploração de petróleo, dentre outras, ao mesmo tempo em que a pobreza foi se desenvolvendo por meio da precarização do trabalho, aumento da desocupação e direcionamento da mulher enquanto provedora do sustento familiar o que derivou necessidades especiais para as instituições de Educação Inicial da Cidade (UNICEF, 2005). A conjuntura desta década coloca à frente a aplicação das políticas contra a pobreza do Banco Mundial, em que a escola passa a atender as crianças durante períodos mais longos e em idades cada vez menores, sendo obrigada a assumir a responsabilidade pela saúde, estruturação familiar, horários de sono, tratamento com psicólogos e assistentes sociais, dentre outros problemas originários da pobreza em que se encontram estas crianças (BUENOS AIRES, 2000).

A avaliação mencionada acima afere que a fisionomia desta Cidade se cerca de transformações na década de 1990. As transformações, no sentido neoliberal, se expressaram em questões como a maior parte das instalações físicas, anteriormente estatais, inclusive algumas escolas, cedem espaço aos novos comércios e bancos, como resultado da implementação das políticas imperialistas. Nas periferias da Cidade as multinacionais se instalam com maior facilidade, pois, encontram um setor populacional, que em termos quantitativos, fazem parte de um amplo exército de reserva, complementado a abertura econômica, a flexibilização das regulamentações trabalhistas e tributárias, dentre outras (CTERA, 2005; CORAGGIO; TORRES, 1997).

A análise de Chacon (1996) aponta que a Cidade de Buenos Aires era a mais cosmopolita de toda a América do Sul, por reunir características de portuária e industrial. Vale ressaltar que esse autor identifica que, além da produção industrial, houve a extensa produção intelectual, pelas necessidades requeridas do próprio crescimento da sociedade do capital, na Argentina assim como em nível mundial. A problemática que envolveu e continua envolvendo a discussão sobre a produção, é que lhe foi atribuída na sociedade capitalista o caráter de

produção social, que contradiz com a apropriação individualizada dos bens resultantes desta produção. Esta contradição é vivenciada claramente pela Cidade, pois:

[...] a Argentina toda gira muito mais em torno de Buenos Aires do que o Brasil ao redor de suas principais cidades. Buenos Aires é a maior concentração demográfica Argentina; quase a metade da população do país vive ali. A concentração industrial e intelectual é ainda maior [...] (CHACON, 1996, p. 14).

A organização política da Cidade de Buenos Aires na década de 1990 apresenta aspectos importantes a serem considerados. Enquanto Menem presidiu a Argentina, de 1989 a 1999, a Cidade de Buenos Aires passou por modificações significativas no âmbito político. A partir de 1992 assumiu o Município Saúl Bouer, que fazia parte do mesmo partido do presidente, o Partido Justicialista, permanecendo no cargo até aproximadamente meados de 1994.

Os dois anos desta ligação política foi estabelecido por meio do programa do Partido Justicialista, em torno do qual se centralizou a Cidade de Buenos Aires e a Nação Argentina. Neste período os trabalhos educacionais da Cidade sustentavam a estrutura existente e serviram como transitórios, ou seja, momentaneamente visavam a preparação para a aprovação e implementação da Lei Federal de Educação.

No mesmo ano em que Bouer saiu da Prefeitura da Cidade foi eleito presidente em seu lugar Jorge Domínguez, que encerrou seu mandato em meados de 1996. Dominguez era do mesmo partido de Menem e Bouer o que indica que entre 1992 e 1996 a Cidade Autônoma de Buenos Aires vivenciou o alinhamento político com a Nação. Vale ressaltar que, no âmbito educacional, além da aprovação da LFE, este período compreendeu a publicação educacional do Banco Mundial (1996), a aprovação dos Conteúdos Básicos Comuns e as primeiras compilações do currículo da Educação Inicial da CABA.

Depois de aproximadamente quatro anos seguidos sendo governada pelo partido do presidente Menem houve uma mudança de partido político a presidir a Cidade. Em meados de 1996 inicia o mandato de Fernando de la Rúa, da União Radical Cívica, o qual se estendeu a aproximadamente meados de 1999, ano em que se findava o segundo mandato do presidente Menem. Finalizando os

mandatos políticos desta década assume em meados de 1999, se estendendo até meados de 2000, E. Olivera da Alianza (RIVAS, 2004).

O Justicialismo foi o partido que teve o maior número de cadeiras assumidas na década de 1990, em que das 23 Províncias, somada a CABA, oscilou entre 14 e 16 cargos ocupados em cada ano. No período da década de 1990, antecedente a aprovação da LFE, o PJ possuía aproximadamente 16 cargos enquanto que a UCR Alianza⁷⁸, segundo ficou na segunda colocação em nível de cargos ocupados nas 24 jurisdições, possuía três (RIVAS, 2004).

Sendo assim esta etapa do estudo indicou que a construção do material curricular da Educação Inicial para a Cidade de Buenos Aires foi iniciada em 1989, construída durante a década de 1990 e aprovada em 2000. A partir da configuração política da Cidade durante a década de construção deste documento foi possível considerar neste ponto do estudo que o *Diseño* incorporou o caráter neoliberal das políticas de Menem e BM para as crianças de 45 dias a cinco anos da CABA. Vale ressaltar que esta discussão se encontra com profundidade no estudo que se segue.

3.2. Os ditames do Banco Mundial e a Boa Governança de Menem: apontamentos sobre a Lei Federal de Educação

Esta parte do capítulo tem por objeto a análise da incorporação das políticas do Banco Mundial para a Educação Inicial, no bojo das reformas educacionais⁷⁹ que tem por expoente a Lei Federal de Educação, Lei nº 24.195, de 1994, das duas gestões do presidente Carlos Saúl Menem. Apesar das diferenças entre as datas da aprovação da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) e da publicação do documento Prioridades e Estratégias

⁷⁸ A Alianza foi a junção de forças políticas que se opunham ao peronismo (RIVAS, 2004).

⁷⁹ A Argentina passou por dois projetos de reforma educacional antes de se chegar ao projeto de Menem. Foram elas nos governos de Julio A Roca, que se desenvolve combinado ao processo de instituição da escola pública nesse país, por meio da Lei 1420, de 1880, de Educação Laica, Comum, Gratuita e Obrigatória e, posteriormente, com Juan Perón (de 1946 a 1955), que levou o sistema educacional de 1880 ao máximo de seu desenvolvimento. (CORBIERE, 2002); (PUIGGRÓS, 2003).

para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1996), vale lembrar que as orientações educacionais contidas neste documento do BM de 1996 são resultado dos trabalhos da área realizados desde a década de 1980, e, portanto incorporadas anteriormente a publicação por meio do presidente Carlos Saúl Menem.

As forças políticas argentinas, de tendência neoliberal, durante toda a década de 1980, devido a suspensão das reformas neoliberais do campo educacional, continuaram a se mobilizar no sentido da execução das imposições do Banco. Contribuindo com a continuação das discussões e encaminhando propostas para as reformas educacionais, foi constituído um espaço capaz de congrega estas forças políticas, as instituições e algumas forças que compunham o governo, mas que se distinguia por serem de outros partidos. Da união entre os favoráveis, os contrários e os que contribuía nos dois posicionamentos, foi constituído o Congresso Pedagógico Nacional⁸⁰.

O Congresso Pedagógico Nacional centralizou as discussões, encaminhamentos e propostas que se materializaram, na década de 1990, por meio da Lei Federal de Educação em 1994. A instauração desse Congresso cumpriu com duas necessidades fundamentais ao governo de Alfonsín. A primeira delas foi a característica de democracia que se instaurou no âmbito educacional, o que delegou prestígio a este presidente, se considerado que a Argentina passou por décadas de governos militares. Neste novo modelo democrático da educação as decisões foram tomadas a partir de assembléias de base, em que participaram os mais diversos setores da sociedade, inclusive organizações políticas.

Além desta conotação de democracia, o CPN contribuiu para a constituição da Lei Federal de Educação, ou seja, as forças políticas que se estabeleceram no seio deste congresso direcionaram as tomadas de decisões, o que indica que foi uma democracia em partes, pois foi cerceada por estas forças políticas, a citar o peronismo, que, apesar de não estar no governo, sempre possuiu grande inserção em âmbito nacional (PUIGRÓSS, 2003). O CPN estruturou as discussões educacionais em torno de três orientações políticas que favoreceram

⁸⁰ Congresso Pedagógico Nacional foi o congresso que teve como aporte legal a convocatória Lei nº 23.114, de 1984, se estendendo até 1988. Constituíu-se de um espaço que se pautava na metodologia de assembléias de base, locais, provinciais, da Cidade de Buenos Aires e da Nação (ALBERGUCCI, 1998).

o projeto neoliberal aplicado por Menem, na década de 1990. Albergucci (1998) indicou os três eixos, que em suas palavras esclarece:

[...] *o marco ideológico ao que deveria referir-se a nova organização do sistema: se traça uma axiologia, fundada na antropologia e na identidade sócio-cultural da nação; fins e objetivos da educação nacional (Comissão 1 e 2); * critérios de organização do sistema: eixos ou princípios de transformação; aspectos técnicos da educação (Comissão 3, 4 e 5); * administração e rendimento do sistema (Comissão 6); governo, participação e financiamento da educação (Comissão 7) [...] (ALBERGUCCI⁸¹, 1998, p. 30) (ALBERGUCCI, 1998, p. 30).⁸²

Esses eixos básicos, sustentadores das discussões, apontam para as novas tarefas demandadas a educação. A Comissão 1 e 2 ficaram encarregadas do eixo que discutiu *a nova organização, fins e objetivos da educação nacional*, materializados na lei desde seu início (ARGENTINA, 1994). *A organização do sistema, os princípios de transformação e os aspectos técnicos* ficaram sob responsabilidade das Comissões 3, 4 e 5, que foram inclusos durante toda a Lei. A Comissão 6 discutiu *administração e rendimento*, contidos especificamente na Lei nos Títulos XI e X, da qualidade da educação e sua avaliação, e do governo e administração. E a 7, discutiu *participação e financiamento* da educação, presentes na Lei, em específico no Título XI, do financiamento e cerceando todas as imposições ao compreender a família, a comunidade e a sociedade como cooparticipantes.

Os eixos discutidos no CPN foram decorrentes das necessidades de estruturação do sistema capitalista mundial, suas transformações na América Latina e na Argentina. Neste sentido, os eixos elaborados na década de 1980, prepararam o terreno educacional para as políticas neoliberais implementadas com o presidente Menem. Cada comissão que compôs o Congresso foi

⁸¹ Roberto Horacio Albergucci; foi assessor da Secretaria de Programação e Avaliação Educativa para a aplicação da Lei Federal de Educação de 1993 e secretário geral do CONET em 1994 (ALBERGUCCI, 1998).

⁸² [...] el marco ideológico al que debería referirse la nueva organización del sistema: se traza una axiología, fundada en la antropología y en la identidad socio-cultural de la nación; fines y objetivos de la educación nacional (Comisiones 1 y 2); * criterios de organización del sistema: ejes o principios de transformación; aspectos técnicos de la educación (Comisiones 3, 4 y 5) * administración y rendimiento del sistema (Comisión 6); gobierno, participación y financiamiento de la educación (Comisión 7) [...] (ALBERGUCCI, 1998, p. 30).

responsável por novas diretivas assumidas pela educação, no marco das transformações nas relações da sociedade, do Estado e no seio da própria educação.

Nos processos de formulação da Lei Federal de Educação, por meio do Congresso Pedagógico Nacional, a participação da sociedade se estruturou de forma ampla e caracterizada como democrática. Nesse contexto, houve espaço para alguns setores que possuíam interesses diretos com as reformas neoliberais, além das forças do justicialismo. Dentre os participantes no CPN com interesses diretos na educação estiveram alguns setores do TC e o GEA.

A contribuição destes setores ligados a educação, reforçaram as políticas no sentido neoliberal, que lhes representou benefícios próprios, no tocante ao fornecimento da educação privada. Para clarificar, inseridos entre os dois setores estavam os empresários da educação, aos quais, principalmente a política de retirada do Estado do financiamento educacional acarretaria o crescimento da procura pela educação privada e assim aumento direto de seus lucros.

Os posicionamentos históricos da Igreja Católica, assim como suas intervenções do CPN, denunciaram interesses comuns com os setores representativos do GEA, pois “[...] com efeito, a maior parte dos estabelecimentos privados argentinos estão nas mãos das corporações religiosas [...]” (ECHENIQUE, 2003, p. 173)⁸³ ou seja, a Igreja Católica compõe efetivamente parte do Grande Empresariado, que por sua vez, responde aos interesses da burguesia nacional e do imperialismo mundial, por via dos empréstimos adquiridos no capital externo.

O Grande Empresariado, o Tradicionalismo Católico e o Banco Mundial, como representante do imperialismo no âmbito educacional da Argentina, possuíam alguns ideais convergentes na formulação da Lei Federal de Educação. Echenique (2003) sinaliza que os pontos em desacordo, entre estes três segmentos, ficaram a margem do processo de formulação da Lei. O autor identifica que alguns posicionamentos históricos da Igreja Católica Argentina, alguns destes pontos em comum com o Grande Empresariado e com o Banco Mundial, foram incorporados a Lei, dentre eles:

⁸³ [...] en efecto, la mayor parte de los establecimientos privados argentinos están en manos de corporaciones religiosas [...] (ECHENIQUE, 2003, p. 173).

[...] ampliação dos direitos da educação privada, ampliação dos subsídios para a educação privada aplicando o princípio de justiça distributiva, educação religiosa nas escolas públicas, descentralização aplicando o princípio de subsidiaridade, reafirmação da ordem e a autoridade, prioridade da família e a comunidade [...] ⁸⁴ (ECHENIQUE, 2003, p. 31).

As políticas neoliberais, principalmente a retirada do Estado de suas funções de financiamento, da década de 1990, beneficiaram a educação privada de formas variadas, dentre elas, o fechamento das escolas públicas, a venda de estruturas físicas das escolas, anteriormente estatais, ao setor privado e as parcerias com este setor. A descentralização para as Províncias e a Cidade para o funcionamento da educação levou ao princípio de subsidiaridade. A ordem e a autoridade, assim como a família e a comunidade, são indicadas tanto na Lei (ARGENTINA, 1994) quanto no Currículo (BUENOS AIRES, 2000).

A Igreja Católica participou do Congresso Pedagógico Nacional, por meio de uma comissão própria denominada de Comissão Arquidiocesana do Congresso Pedagógico. Os posicionamentos desta Comissão foram claros, pois indicou o Estado como subsidiário, vindo em auxílio aos pais, na responsabilidade pela educação. Esta forma de participação dos pais, da família e da comunidade, estão incorporadas a Lei, ao tratar da Educação Inicial, cuja responsabilidade foi estabelecida na ordem citada e com a condicionante de, apenas se precisar, buscar o auxílio do Estado. A Comissão Católica no CACP estabeleceu que:

[...] em matéria educativa o Estado tenderá para uma função subsidiaria, como apoio ou complemento da tarefa paterna. No caso de ausência ou impotência total destes, poderá ser suplente. Mas nunca deverá aceitar-se que o Estado disponha da educação a seu arbítrio. Em toda organização educacional deverá ater-se sempre aos lineamentos fundamentais assinalados pelos pais [...] (CACP ⁸⁵, 1986 apud ECHENIQUE, 2003, p. 173). ⁸⁶

⁸⁴ [...] ampliación de los derechos de la educación privada, ampliación de los subsidios para la educación privada ampliando el principio de justicia distributiva, educación religiosa en las escuelas publicas, descentralización aplicando el principio de subsidiaridad, reafirmación del orden y la autoridad, prioridad de la familia y la comunidad [...] (ECHENIQUE, 2003, p. 31).

⁸⁵ CACP: Comissão Arquidiocesana para o Congresso Pedagógico. Comisión Arquediocesana Del Congreso Pedagógico. Enfoques a los temas de la parte 7. Buenos Aires, 1986.

⁸⁶ [...] en materia educativa el Estado tendrá una función subsidiaria, como apoyo o complemento de la tarea paterna. En los casos de ausencia o impotencia total de éstos, podrá ser supletoria. Pero nunca deberá aceptarse que el Estado disponga de la educación a su arbitrio. En

Com essa colocação, o Estado passa a ser figurante do processo educacional, cujo papel fundamental foi estabelecido ao encargo dos pais, seguido da família e da comunidade. Houve sugestão do CACP de que os pais, no exercício de sua responsabilidade educacional, poderiam optar pela instituição da qual fariam parte seus filhos, ocasionando a necessidade da política dos sistemas de avaliação, para a identificação e ranqueamento das melhores escolas a disposição para as escolhas. Estas proposições se efetivaram na Lei Federal de Educação no artigo 4 do Título I:

[...] as ações educativas são responsabilidade da família, como agente natural e primário da educação, do Estado nacional como responsável principal, das Províncias, os Municipios, a Igreja Católica, as demais religiões oficialmente reconhecidas e as Organizações Sociais [...] (ARGENTINA, 1994, p. 02).⁸⁷

Além do arranjo político com o Grande Empresariado, o Tradicionalismo Católico participou do primeiro período do governo de Menem, denominado por Echenique (2003) como *desenvolvimentista*, militando organicamente na União de Centro Democrático, a UCeDé,⁸⁸ momento em que assumiu a contradição no próprio seio da religião, priorizando princípios neoliberais em detrimento aos princípios cristãos. Nesse sentido Echenique (2003, p. 31) afere que:

[...] tem colocado em segundo plano os princípios igualitaristas, fraternos, integradores e humanistas que são distintivos do cristianismo para associar-se com as implementações diferenciadoras, competitivas, excludentes e economicistas do neoliberalismo [...].⁸⁹

toda organización educacional deberá atenerse siempre a los lineamientos fundamentales señalados por los padres [...] (CACP, 1986, apud ECHENIQUE, 2003, p. 173).

⁸⁷ [...] las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales [...] (ARGENTINA, 1994, p. 02).

⁸⁸ UceDé: União de Centro Democrático. É um partido político da Argentina e possui orientação neoliberal.

⁸⁹ [...] han colocado en segundo plano los principios igualitaristas, fraternos, integradores y humanistas que son distintivos del cristianismo para asociarse con los planteos diferenciadores, competitivos, excluyentes y economicistas del neoliberalismo [...] (ECHENIQUE, 2003, p. 31).

As proposições para o Congresso Pedagógico Nacional, na década de 1980, aproximaram os setores do TC e do GEA por meio de um denominador em comum representado pelo programa neoliberal para as reformas educacionais. Esse programa neoliberal em conjunto de ambas organizações adentrou a década de 1990 e protagonizou a denominada por Echenique (2003) como fase *desenvolvimentista* do governo de Menem, que para este autor se iniciou em 1989, e se estendeu aproximadamente até 1993. A participação enfática desses dois grupos contribuiu com as formulações do Banco Mundial e suas agências, desde a década de 1980 e de forma mais profunda na década 1990.

A permanência do Banco Mundial nas imposições políticas para o governo de Menem, desde 1989 até 1999, sinalizou a dependência do governo argentino com esta agência. Esta dependência foi decorrente dos empréstimos adquiridos com as agências multilaterais, especialmente na década de 1980, e também em 1990, o que exigiu de Menem a *boa governança* dos recursos públicos segundo os ditames imperialistas do Banco. A educação caracterizou um dos setores e uma forma específica de aplicação das políticas do Banco Mundial, sobretudo na década de 1990, em que o presidente Menem legalizou as políticas desta Agência, por meio da Lei Federal de Educação, Texto de Lei que versou sobre o fim da descentralização e a Resolução nº 39/94, dos Conteúdos Básicos Comuns.

As políticas neoliberais no campo educacional implicam em mudanças nas relações, Educação, Estado e Sociedade, em nível mundial, latino-americano e argentino, reservadas as especificidades de cada um desses níveis, para se analisar a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires. As reformas educacionais, implementadas na Argentina na década de 1990, se encontram em acordo com as funções assumidas pelo Estado para com a necessidade de reestruturação da sociedade capitalista, em sua fase imperialista, monopolista e neoliberal.

A Lei Federal de Educação, de 1994, analisada por este estudo como de caráter neoliberal, direcionou o Estado para o afastamento de suas funções, inclusive a de financiamento, o que denunciou a abertura do Estado, para a projeção dos setores privados. Echenique (2003) verificou que, a partir de 1989 e chegando até 1993, ocorreu um alinhamento entre a primeira presidência de Menem, as políticas do Banco Mundial, e os setores privados que trabalhavam

com a educação deste país, dentre os mais importantes citou o TC e o G E, todos em torno de um objetivo em comum que foi a legalização e a aplicação das políticas neoliberais para a educação na Argentina.

Com a aprovação desta Lei (ARGENTINA, 1994) e outras políticas, a década de 1990, representou o auge da implantação das políticas neoliberais para este país, se distanciando da estagnação que este setor representou aos ajustes estruturais da década de 1980, em específico durante a presidência de Alfonsín. Nesse sentido, Albergucci (1998), membro do governo Menem, avalia que a educação, e a fundo a educação pública, devem passar a atender as demandas mercadológicas de eficiência e eficácia, com maiores resultados com custos baixos, ou seja, cunhadas sobre justificativas que apontaram para as reformas de caráter neoliberal, sinalizadas pelo autor, como:

[...] a educação e, em particular a educação pública, não pode seguir sendo alheia as exigências de eficiência e eficácia. Garantir ótimos resultados ao menor custo possível é uma obrigação não somente administrativa e pressuposta senão ética.[...] Para ele, a cultura da gestão educativa já tem começado a incorporar os conceitos e as metodologias de avaliação dos resultados, rompendo o esquema tradicional de gestão com altos graus de impunidade frente aos baixos ganhos, particularmente no caso dos alunos de origem popular [...] (ALBERGUCCI, 1998, p. 12).⁹⁰

Essas considerações clarificam a concordância do programa de reformas educacionais neoliberal de Menem, com as políticas do Banco Mundial com caráter de equidade, de rendimento, de redução de gastos do setor público, e a focalização no setor social pauperizado (BANCO MUNDIAL, 1996). Ou seja, a educação proposta pelo Banco para os países ditos por ele como em *desenvolvimento*, tem por objetivo uma real guerra contra a pobreza. Puiggrós (2003) em seus estudos acerca das diretivas do Banco na educação Argentina sintetizou os principais propósitos da parceria entre esta agência e o presidente Menem, como a descentralização, a retirada do Estado do financiamento

⁹⁰ [...] la educación y en particular, la educación pública, no puede seguir siendo ajena a las exigencias de eficiencia y eficacia. Garantizar óptimos resultados al menor costo posible es una obligación no solo administrativa sino ética. [...] Para ello, la cultura de la gestión educativa ya ha comenzado a incorporar los conceptos y las metodologías de evaluación de resultados, rompiendo el esquema tradicional de gestión con altos grados de impunidad frente a los bajos logros, particularmente en el caso de los alumnos de origen popular [...] (ALBERGUCCI, 1998, p. 12).

(expressado na LFE, 1994), nas reformas trabalhistas, na abertura e incentivo ao setor privado, e fundamentou:

[...] a política educativa menemista se construiu num espaço de fluido complemento das diretivas do Banco Mundial, que propunha a descentralização dos sistemas escolares, sua paulatina transferência ao setor privado, o desfinanciamento da educação pública do nível médio e superior, a flexibilização da contratação docente e a aplicação de programas focalizados nos setores sociais que estavam em situações limite desde o ponto de vista social e da segurança. A educação, que havia sido considerada tradicionalmente na Argentina um bem social, começava a considerar-se um elemento de mercado que devia ser regulado pela lei da oferta e da procura [...] (PUIGGRÓS, 2003, p. 185).

A aplicação concreta destas políticas, entre 1989 e 1992, por intermédio do Ministério de Cultura e Educação (MCyE), quando este foi dirigido por Antonio Salonia, Jose Luis de Imaz e Henrique Bulit Goñi, ou seja, unindo o Grande Empresariado e o Tradicionalismo Católico. No campo econômico a representação do Grande Empresariado se deu com Jorge Rodríguez e Domingo Cavallo, de 1991 a 1999. Rodríguez expusera claramente seu posicionamento contrário a educação pública e fundamentalmente contra a obrigatoriedade da mesma. Além desses dois ministros, muitos outros cargos econômicos⁹¹ desse governo, foram assistidos pelo grande empresariado argentino (PUIGGRÓS, 2003).

A partir de 1993 os planos políticos neoliberais de Menem iniciaram grande projeção e as políticas essenciais do Banco Mundial foram atendidas. A orientação de gestão constitui-se, atrelada às consignas mercadológicas, de compra e venda de educação, que vinham sendo instituídas pelo Banco Mundial, como política adjunta às reformas estruturais, assinalado por Ezcurra (1998, apud Echenique, 2003, p. 25)⁹², como um processo impulsionado na década de 1980 em resposta ao crescimento abrupto da pobreza, em suas palavras:

⁹¹ Nos cargos econômicos de Menem estiveram efetivos Ricardo Zinn e Juan Llach, participantes do Grande Empresariado argentino e que em 1980 e 1990 formularam propostas para as reformas do sistema educacional do país.

⁹² ESCURRA, Ana Maria. Qué es el neoliberalismo? Buenos Aires, Lugar Ideas, 1998.

[...] desde inícios dos '90 o Banco Mundial levou adiante uma reformulação do modelo de “crescimento com orientação de mercado” impulsionado durante os anos '80 como resposta à explosão da pobreza e a desigualdade que teve lugar no Sul durante os '80, década de implantação dos “ajustes estruturais” [...].⁹³

O processo conclusivo da descentralização (ARGENTINA,1991), sem que tivesse havido qualquer preparação das unidades geográficas menores para assumir esta responsabilidade, fez do presidente Menem um gestor do sistema de ensino público nacional, conferido por meio da Lei Federal de Educação que legalizou a política do Estado enquanto gestor educacional, conforme artigo 2, do Título I, acerca da responsabilidade do estado Nacional em “[...] fixar e controlar o cumprimento da política educativa [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 01),⁹⁴ confirmando assim o distanciamento cada vez maior da máquina administrativa estatal dos setores de base provincial e municipal e, em última instância, das escolas.

Neste sentido, o Banco construía as políticas, o presidente impunha as mesmas e quem cumpria eram as Províncias e a Cidade de Buenos Aires. Os problemas derivados deste processo de descentralização, por exemplo, os que se vincularam ao financiamento, desencadearam um circuito de crises no âmbito educacional, que sinalizou para o viés das parcerias com o setor privado e até mesmo da privatização, que beneficiou o setor privado.

Em concomitância a esse encaminhamento neoliberal, os setores privatistas que compuseram este governo continuaram a crescer, indicados por este estudo como a Igreja Católica e ao Grande Empresariado. A análise de Jorge Balán (1993, apud Echenique, 2003),⁹⁵ compartilha da divisão de Echenique (2003) do governo Menem politicamente dividido em dois períodos distintos, sendo que aproximadamente em 1993:

⁹³ [...] desde inicios de los '90 el Banco Mundial llevó adelante una reformulación del modelo de “crecimiento con orientación de mercado” impulsado durante los años '80 como respuesta a la explosión de la pobreza y la desigualdad que tuvo lugar en el Sur durante los '80, década de implantación de los “ajustes estructurales” [...] (1998, apud Mariano Echenique, 2003, p. 25)

⁹⁴ [...] fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa [...] (ARGENTINA, 1994, p. 01).

⁹⁵ BALÁN, Jorge. Políticas comparadas de educación superior. Santiago de Chile, FLACSO, 1993.

[...] as novas autoridades educativas nomeadas pelo presidente Menem, começando pelo ministro Salonia e seu grupo mais direto de assessores, eram identificados pelas universidades estatais como privatistas. Muitos deles não vinham do peronismo senão que estavam historicamente vinculados ao MID, orientado pelo ex-presidente Frondizi⁹⁶, responsável pela legislação que autorizou pela primeira vez o funcionamento das universidades privadas no país. O governo incorporou alguns inimigos tradicionais do peronismo, como os liberais da UCeDé em setores fundamentais, como o manejo da economia. O giro a direita era evidente e não surpreendia que tal coisa ocorresse no campo educacional, onde a tradição ditava que o ministro devia ser minimamente aceitável para os setores católicos [...] (BALÁN, 1993, apud Echenique, 2003, p. 43).⁹⁷

A constituição política do governo Menem, ao incorporar todos os setores neoliberais e outros com interesses privatizantes, reafirma o papel deste presidente em seu cargo de *bom governo* das políticas imperialistas do Banco Mundial. No que tange a educação Paviglianiti (1991) analisa que a nação Argentina atua de forma subsidiária, essencialmente após sanção do projeto de descentralização, que enfatizou os financiamentos da educação privada, que ascendeu e atraiu contingentes quantitativos de alunos cada vez maiores, ou seja, vendeu mais educação. Por outro lado, esteve, o setor público, debilitado em decorrência do não planejamento financeiro por parte das Províncias e da Cidade na aceitação da descentralização, que atraiu cada vez mais insatisfeitos. A este processo a autora denominou subsidiaridade por parte do Estado e considerou que:

[...] as políticas de subsidiaridade tem facetas em que se favorece abertamente ao setor privado, por via da desregulamentação das

⁹⁶ Em nossa investigação foi possível identificar que Arturo Frondizi presidiu a Argentina do dia 1 de maio de 1958 ao dia 29 de março de 1962, ao ser deposto. A tendência política de que compartia este presidente era a radical, sendo que o mesmo foi líder da União Radical Cívica Intransigente (PUIGGRÓS, 2003).

⁹⁷ [...] las nuevas autoridades educativas nombradas por el presidente Menem, comenzando por el ministro Salonia y su grupo mas directo de asesores, eran identificados por las universidades estatales como privatistas. Muchos de ellos no provenían de el peronismo sino que estaban históricamente vinculados al MID, orientado por el ex presidente Frondizi, responsable por la legislación que autorizó por primera vez el funcionamiento de las universidades privadas en el país. El gobierno incorporó algunos enemigos tradicionales del peronismo, como los liberales de la UCeDé en sectores fundamentales, como el manejo de la economía. El giro a la derecha era evidente y no sorprendía que tal cosa ocurriera en el campo educacional, donde la tradición dictaba que el ministro debía ser minimamente aceptable para los sectores católicos [...] (BALÁN, 1993, apud ECHENIQUE, 2003, p. 43).

condições de organização e acadêmicas e do uso de fundos públicos para seu financiamento. Mas, ademais, tem outras facetas: não intervenção no setor público; insatisfação das demandas e necessidades dos usuários dos serviços públicos; descuido deliberado do Estado em matéria de educação; derivação, dentro do próprio setor público a unidades menores – províncias, municípios, unidades escolares- que não podem fazer cargo do que classicamente se denomina de *bem comum geral*, pois esses novos prestadores carecem dos recursos –financeiros, organizativos- para assumir tal função geral. Então a subsidiariedade se constitui por omissão no cumprimento de suas funções e por delegação de responsabilidade a prestadores sem recursos dentro da esfera do setor público [...] (PAVIGLIANITI, 1991, p.33-34).⁹⁸

Os direcionamentos políticos incorporados a Lei educacional, durante a década de 1980, inauguraram a trajetória legal em busca da aprovação em 1991, quando adentra pela primeira vez ao Senado Nacional por meio do Poder Executivo, em forma do Ministério de Educação e Justiça, presidido por Antonio Salonia. Nesta instância, vários foram os projetos de adendo a referente Lei, tanto na Câmara dos Deputados quanto dos Senadores, sendo que sua aprovação na versão final foi em abril de 1993, entrando em vigor no ano de 1994.

A Lei federal de Educação expressou a aprovação e implementação das políticas educacionais de cunho neoliberal, intensificadas no período de 1993 a 1999, em que a equipe de trabalhos do Ministério de Cultura e Educação foi representada por Jorge Rodríguez e Susana Decibe⁹⁹ que realinharam as políticas nacionais as imposições do Banco Mundial. A análise a ser tecida

⁹⁸ [...] las políticas de subsidiariedad tienen facetas en las que se favorece abiertamente al sector privado, por vía de la desregulación de las condiciones de organización y académica y del uso activo de los fondos públicos para su financiamiento. Pero, además, tiene otras facetas: no intervención en el sector publico; insatisfacción de las demandas y necesidades de los usuarios de los servicios públicos; descuido deliberado del Estado en materia de educación; derivación, dentro del propio sector publico a unidades menores –provincias, municipios, unidades escolares- que no pueden hacerse cargo de lo que clásicamente se denomina el “bien común general”, pues estos nuevos prestadores carecen de los recursos –financieros, organizativos- para asumir la función general. Entonces la subsidiariedad se construye por omisión en el cumplimiento de sus funciones y por delegación de responsabilidades a prestadores sin recursos dentro de la esfera del sector publico [...] (PAVIGLIANITI, 1991, p. 33-34).

⁹⁹ Essas novas nomeações para os cargos do Ministério de la Cultura y Educación/ McyE, possuem passado de lutas no movimento estudantil com orientação política na esquerda peronista ou comunista e que se constituíram em intelectuais críticos na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, a FLACSO.

aponta para as indicações do Banco Mundial (1996), como protagonista do cenário das políticas educativas da Argentina.

O segundo mandato do governo de Menem foi incumbido da tarefa de ênfase a educação básica para a aquisição dos saberes básicos, ditadas por intermédio do Banco, e compreendida por esta agência, como um meio de retomada do desenvolvimento econômico. Neste sentido coube a Resolução 39/94, dos Conteúdos Básicos Comuns, estabelecer os conteúdos básicos a serem trabalhados, como integrantes dos currículos de cada Província e Cidade, porém para toda a nação Argentina.

Além da responsabilidade pelos crescimentos social e econômico, emanados das orientações do Banco Mundial (1996), são considerados como tópicos fundamentais da política educativa regulada pela Lei Federal de Educação, como asseverado no Título II, Capítulo I, Artigo 5, inciso 4 “[...] o desenvolvimento social, cultural, científico, tecnológico e o crescimento econômico do país [...]”¹⁰⁰ (ARGENTINA, 1994, p.02).

O presidente Carlos Saúl Menem representou tamanha bondade em seu governo, que o CTERA (2005) analisou suas políticas, descritas nos textos de lei, são, “[...] quase copiada das prescrições dos organismos internacionais [...]” (CTERA, 2005, p. 82)¹⁰¹. Essas considerações expressaram a concordância desse programa de reforma educacional do presidente com as políticas imperialistas do Banco Mundial, que puderam ser identificados nos pontos de gestão, de equidade, de rendimento, de redução de gastos do setor público, e fundamentalmente a focalização no setor social pauperizado, ou seja, a guerra contra a pobreza.

As transformações nas relações sociedade, Estado e educação, no sentido neoliberal, são clarificadas e regulamentadas pela própria Lei Federal de Educação (1994), no Artigo 1 do Título I que versa sobre os objetivos da educação, indicando como tal um bem social e de responsabilidade comum, o que indicou e reafirmou a abertura e a participação dos diversos setores da sociedade nesse âmbito, a cooparticipação. A política de cooparticipação na

¹⁰⁰ [...] el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país [...] (ARGENTINA, 1994, p. 02)

¹⁰¹ [...] casi copiada de las prescripciones de los organismos internacionales [...] (CTERA, 2005, p. 82).

educação, é abordado de forma clara no Artigo 3, do Título I, que normatiza o acesso à educação em todos os ciclos, níveis e aos regimes especiais, com a responsabilização da família, da comunidade e da iniciativa privada, com as palavras do texto de lei: conforme rege:

[...] Artigo 3-O Estado Nacional, as Províncias e o Município de Buenos Aires, garantem o acesso à educação em todos os ciclos, níveis e regimes especiais, a toda a população, mediante a criação, sustentação, autorização e supervisão dos serviços necessários, com a participação da família, da comunidade, suas organizações e a iniciativa privada [...] ¹⁰² e ainda [...] Artigo 4-As ações educativas com responsabilidade da família, como agente natural e primário da educação, do Estado Nacional como responsável principal, das Províncias, dos Municípios, da Igreja Católica, das demais correntes religiosas oficialmente reconhecidas e as Organizações Sociais [...] (ARGENTINA, 1994, p. 01). ¹⁰³

O Artigo 4, supracitado, exacerba o papel da Igreja Católica, outras religiões oficiais e as Organizações Sociais ¹⁰⁴ num mesmo patamar do Estado Nacional, as Províncias e aos Municípios, conotados como principais responsáveis pela educação, demonstrando assim a abertura da regulamentação a aceitação dos mais diversos setores sociais na educação dessa nação. Às organizações sociais, mencionadas pela Lei, podem ser integradas aquelas do Grande Empresariado que se destinam à educação (ARGENTINA, 1994, p. 02).

Analisa-se, por meio da Lei de 1994, a presença de definições próprias das agências multilaterais, como a igualdade de oportunidades, “[...] a equidade,

¹⁰² [...] Artículo 3- El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada [...] (ARGENTINA, 1994, p. 01).

¹⁰³ [...] Artículo 4-Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales [...] (ARGENTINA, 1994, p. 01).

¹⁰⁴ Vale pontuar que a vinculação desta responsabilidade a estes setores foi derivado de uma construção histórica.

através da justa distribuição dos serviços educacionais [...]”¹⁰⁵, [...] a cobertura assistencial [...]”¹⁰⁶ (ARGENTINA, 1994, p.02). Essas considerações esclarecem a concordância desse programa de reforma educacional com as políticas imperialistas do Banco Mundial, de gestão, de equidade, de rendimento, de redução de gastos do setor público, e, fundamentalmente, a focalização da pobreza (BANCO MUNDIAL, 1995; BANCO MUNDIAL, 1996).

As políticas de focalização por intermédio da assistência, ou seja, a educação cumprindo com uma responsabilidade advinda do capitalismo e que não se constituiu como tarefa diretamente sua, são aclaradas no inciso 12, que tange formalmente a partir da conscientização sobre a saúde, a nutrição, a higiene, assim como os métodos de prevenção das doenças e das dependências psicofísicas. Ou seja, as políticas de assistência às necessidades básicas, não oferecidas pelo Estado enquanto provedor desses serviços e que foram incorporadas aos Currículos, como exemplo no Nível Inicial e a relação com a saúde.

A Lei Federal de Educação, no Capítulo II, Artigo 9, compreende que “[...] o Sistema Educativo há de ser flexível, articulado, eqüitativo, aberto, prospectivo e orientado para satisfazer as necessidades nacionais e a diversidade regional [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 03)¹⁰⁷, contemplando assim as exigências necessárias aos ajustes estruturais e justificando a descentralização com a justificativa de respeitar as particularidades regionais existentes.

Os delineamentos específicos da reforma educacional menemista, expressados por meio da Lei Federal de Educação de 1994, segrega o sistema educacional argentino em Educação Inicial, Educação Geral Básica, Educação Polimodal e Educação Superior, Profissional e Acadêmica de Grado, conforme regulamenta:

¹⁰⁵ [...] la equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales [...] (ARGENTINA, 1994, p. 02).

¹⁰⁶ [...] la cobertura asistencial [...] (ARGENTINA, 1994, p. 02).

¹⁰⁷ [...] el Sistema Educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional [...] (ARGENTINA, 1994, p. 03)

[...] 1. Educação Inicial, constituída pelo Jardim de Infância para meninos/as de 3 a 5 anos de idade, sendo obrigatório o último ano. As Províncias e a Prefeitura da Cidade de Buenos Aires estabelecerão, quando necessário, serviços de Jardim Maternal para meninos/as menores de três anos e apoio as Instituições da comunidade para que essas lhes brinde ajuda as famílias que os requerer [...] ¹⁰⁸ [...] 2. Educação Geral Básica, obrigatória, de 9 anos de duração a partir dos 6 anos de idade, entendida como uma unidade pedagógica integral e organizada em ciclos, segundo o estabelecido no artigo 15 [...] ¹⁰⁹ [...] 3. Educação Polimodal, depois do cumprimento da Educação Geral Básica, oferecida por instituições específicas, de três anos de duração como mínimo [...] ¹¹⁰ [...] 4. Educação Superior, Profissional e Acadêmica de Grado, logo após o cumprimento da Educação Polimodal, sua duração será determinada por instituições Universitárias, segundo corresponda [...] (ARGENTINA, 1994, p. 04).¹¹¹

Vale ressaltar que o recorte elaborado para esse estudo teve a Educação Inicial enquanto objeto a ser analisado, não priorizando todos os ciclos e níveis estabelecidos pela referente Lei (ARGENTINA, 1994). Porém, a análise das políticas públicas para a Educação Inicial, remete a imersão da mesma na conjuntura ampliada das reformas neoliberais educacionais, específicas da Argentina, no âmbito latino-americano e aos ajustes estruturais mundiais forjados para a retomada do crescimento do capitalismo.

A partir da proposição para essa constituição do estudo, que se pretendeu a análise da incorporação das políticas do Banco Mundial para a Educação, no bojo das reformas educacionais, tido por expoente a Lei Federal de Educação de 1994, do presidente Carlos Saúl Menem, considerou-se que, as análises e estudos anteriores a este indicaram o governo de Carlos Saúl Menem como quem

¹⁰⁸ [...] 1. Educación Inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el ultimo año. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran[...] (ARGENTINA, 1994, p. 04)

¹⁰⁹ [...] Educación general Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo 15 [...] (ARGENTINA, 1994, p. 04)

¹¹⁰ 3. Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo [...] (ARGENTINA, 1994, p. 04)

¹¹¹ [...] 4. Educación Superior, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Polimodal, su duración será determinada por las Instituciones Universitarias, según corresponda [...] (ARGENTINA, 1994, p. 04)

aplicou, sistematicamente, as políticas neoliberais emanadas do imperialismo mundial. No âmbito educacional, essa aplicação das políticas neoliberais se constituiu em conjunto com setores do Tradicionalismo Católico e o Grande Empresariado argentino, tendo como roteiro as políticas do Banco Mundial.

3.3. A Cidade Autônoma de Buenos Aires e a Educação Inicial

Esta etapa do capítulo tem por objetivo analisar a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires na década de 1990, considerando o processo de descentralização deste Nível, ocorrido na década de 1970 e as políticas neoliberais da década de 1990. Partiu-se de que a descentralização educacional na Argentina foi um processo inaugurado na década de 1960 e concluído, por completo, em 1991, durante o primeiro mandato de Carlos Saúl Menem. Na Educação Inicial, apesar da aprovação ter sido concluída em 1978, esta política incidiu diretamente na conjuntura deste Nível. Estudos demonstram que:

[...] Desde os anos de 1960 em diante todo o sistema educativo nacional tende a descentralização dos serviços. Esta tendência resulta do paulatino abandono do estado nacional de seu papel de agente central da prestação direta do serviço educativo, num marco de clara expansão da demanda social por acesso a educação [...] (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995, p. 51).¹¹²

O Nível Inicial teve a descentralização finalizada na década de 1980, quando o Estado nacional passou a conferir às províncias e a Cidade de Buenos Aires a responsabilidade educacional destas crianças. Estas transferências da prestação dos serviços educacionais foram executadas sem que houvesse um período transitório, de preparação por parte dos receptores, Províncias e Cidade. No Nível Inicial em que o Estado argentino, conforme a Lei Federal de Educação,

¹¹² [...] desde los años 60 en adelante todo el sistema educativo nacional tiende a la descentralización de los servicios. Esta tendencia resulta del paulatino abandono del Estado nacional de su papel educativo, en un marco de clara expansión de la demanda social por acceso a la educación [...] (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995, p. 51).

não atendeu à educação destas crianças, menores de cinco anos, mesmo assim repassou a responsabilidade para as Províncias e a CABA.

A breve reconstituição histórica encaminha que após a descentralização deste Nível¹¹³, na década de 1980 se iniciou a construção, regionalizada, das políticas educativas, necessárias ao atendimento desta faixa etária institucionalizada. Nesta década as transformações curriculares para o ensino das crianças pequenas iniciam a incorporação de questões regionalizadas como pressuposto a programação dos conteúdos. Em 1986 as províncias de Jujuy e São Juan, em 1987 a de São Luis, em 1988 na Província de Rio Negro e em 1991 a de Tierra del Fuego, incluíram a Educação Inicial como parte da educação obrigatória de suas províncias (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995).

A descentralização de setores do Estado Nacional é uma política que se insere no bojo das políticas ditadas pelo Banco Mundial para os *bons governantes* da América Latina. O presidente Menem, compreendido por Coraggio e Torres (1997) como *bom governo* do Banco, acatou prontamente esta imposição visando “[...] descentralizar o Estado Nacional, passando responsabilidades sociais às instâncias de governo e as comunidades locais [...]” (CORAGGIO; TORRES, 1997, p. 18)¹¹⁴, que no caso específico da Argentina, a responsabilidade ficou ao cargo das Províncias e da Cidade de Buenos Aires.

As contradições inerentes a esse processo, têm por pressuposto que, ao assumir a política neoliberal de (des)responsabilizar-se pela Educação Inicial, em 1978, o Estado Nacional transfere essa responsabilidade aos governos Provinciais e da Cidade de Buenos Aires. Esse processo se constituiu de forma peculiar, sem um estudo aprofundado que subsidiasse o embasamento das reais possibilidades que, tanto as províncias quanto as cidade e em especial a Cidade de Buenos Aires, deveriam reunir para assumirem essa responsabilidade.

A não preparação das Províncias e da Cidade para a implementação desta política de descentralização deixou este nível educacional exposto ao funcionamento cooparticipativo, pois, desde a Lei Federal de Educação, não houve amparo legal ao financiamento da educação das crianças de 45 dias aos

¹¹³ Em 1978 foi concluída a descentralização da educação Inicial do Estado Nacional para os Provinciais e a Cidade de Buenos Aires e Terra do Fogo (PUIGGRÓS, 2003).

¹¹⁴ “[...] descentralizar el Estado Nacional, pasando responsabilidades sociales a las instancias de gobierno y a las comunidades locales [...]” (CORRAGIO; TORRES, 1997, p. 18).

quatro anos de idade. A cooparticipação se deu em conjunto com setores de organizações não governamentais, da comunidade e das famílias, sendo assim, estudos apontaram que “[...] as normas vigentes em todas as jurisdições¹¹⁵ educacionais argentinas para os níveis inicial, primário e médio aceitaram a captação de recursos financeiros das famílias [...]” (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995, p. 108).¹¹⁶

Ou seja, as instituições educacionais privadas e privadas com fundos públicos tiveram condições melhores, se comparadas as de fundos apenas públicos e este se configura em um dos motivos da existência de número maior de instituições do gênero privado e semiprivado. A leitura dos dados apresentou 111 escolas da Educação Inicial de gênero privado a mais do que existe na esfera pública (BUENOS AIRES, 2006). Os autores (idem, 1995) encaminham a discussão para o viés de que “[...] a educação pública Argentina tem deixado de ser gratuita [...]” (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995, p. 110), pois os pais cooperam financeiramente na maioria das instituições anteriormente gestada com recursos estatais.

A LFE direcionou os país e as famílias como principais agentes responsáveis por estas crianças de 45 dias a cinco anos de idade. A origem desta política que consta na Lei partiu das imposições do Banco, em sua concepção de que a educação básica é a prioridade das políticas educacionais, e ainda da Igreja, em especial a Igreja Católica, que apresenta a estrutura familiar consolidada como base de sustentação da ordem social.

Assim, o referente estudo sinalizou que a descentralização da Educação Inicial, concluída em 1978, caracterizou um ponto nevrálgico dentre as políticas de abstenção do Estado de suas responsabilidades com este nível educacional. Apesar de ter sido uma política antecedente a presidência de Menem este processo de descentralização possui relação direta com o esfacelamento do ensino deste Nível e com a formulação descentralizada dos currículos pedagógicos da nação Argentina.

¹¹⁵ As jurisdições compreendem as Províncias, O território da Terra do Fogo e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995, p.108).

¹¹⁶ [...] las normas vigentes en todas las jurisdicciones educacionales argentinas para los niveles inicial, primario y medio aceptan a la captación de recursos financieros de las familias [...] (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995, p. 108).

Foi datado de 1991, primeiro mandato do presidente Menem, a conclusão deste processo de transferência educacional. A justificativa desse governo foi sobre os pilares da preocupação em suprir com necessidades geográficas, de regionalidades, de atender especificidades para o ensino, porém se aproximou de forma direta das necessidades políticas de Menem no cumprimento do ideário neoliberal, católico e do Grande Empresariado, para esse país na década de 1990.

A presente discussão, encaminhada por este viés, encontrou fundamentação nos estudos de Simon e Merodo (1997) que indicaram a existência de várias análises sobre esse processo e que “[...] desde nossa perspectiva, os processos de descentralização, longe de haver sido iniciados por motivações de índole técnica, respondem a orientações e necessidades de natureza política [...]” (SIMON; MERODO, 1997, p. 142).¹¹⁷ Ou seja, a justificativa atribuída por Menem foi de que, descentralizando o ensino para as unidades territoriais provinciais e da Cidade as necessidades regionais seriam atendidas, já que estes novos responsáveis pela educação gozariam de autonomia política na aplicação de suas leis educacionais.

As políticas neoliberais de retirada do Estado enquanto provedor dos recursos educacionais, em todo o território nacional argentino, foi o escape tangencial de Menem diante de toda a conjuntura de crise do capitalismo vivenciada mundialmente e, especificamente, naquele país advindo da seqüência entre a crise do sistema capitalista, ao final da década de 1970, com a crise da dívida externa, que se acirrou na década de 1980.

A leitura de alguns dados quantitativos permitiram a análise das transformações ocorridas nos gastos educacionais e, como consequência em toda a economia, mediante a descentralização educacional na década de 1990. Em 1991 a nação Argentina teve um gasto educacional de 6.815,8 milhões de pesos, sendo que destes 32,7% estiveram sobre o encargo da nação enquanto que 67,3% estiveram ao encargo das províncias e da CABA. Estes valores se modificaram, no ano de 1999 para 12.577,7 milhões de pesos com o gasto

¹¹⁷ [...] desde nuestra perspectiva, los procesos de descentralización, lejos de haber sido iniciados por motivaciones de índole técnica, responden a orientaciones y necesidades de naturaleza política [...] (SIMON; MERODO, 2001, p. 142).

educativo, sendo apenas 17,4% da nação e 82,6% das províncias e da CABA (RIVAS, 2004). A diferença do gasto educacional da nação existente entre o início do primeiro mandato de Menem e o final de seu último foi de 5.761,9 milhões de pesos. Apesar dos valores gastos pela educação terem aumentado, se pode observar que os gastos do governo nacional diminuíram em 15,3%, enquanto os das Províncias e Cidade de Buenos Aires aumentaram na mesma proporção.

Outro ponto de concordância entre este estudo e os estudos de Simón e Merodo (1997) converge em inserir todo este processo de descentralização, bem como das demais políticas aplicadas na década de 1990, como derivadas e necessárias à manutenção do Estado Nacional em seu processo de construção histórica, o que “[...] supõe, então, fazer um breve apanhado histórico que nos permita reconhecer as continuidades e rupturas nas orientações e ações da política educativa até o presente [...]”,¹¹⁸(SIMÓN; MERODO, 1997, p. 142), fundamentalmente por ser uma política advinda de aproximadamente 1956, se aprofundando com as crises do capitalismo da década de 1970 e com a crise da dívida externa da década de 1980, sendo concluída por meio do presidente Menem.

Em busca da aproximação das reformas educacionais com os princípios gerais dos ajustes estruturais, pode-se relacionar às transferências da responsabilidade educacional do país para as Províncias e o Município com o equilíbrio das contas públicas, pois o processo de retirada do Estado deste setor contribuiu para a redução de despesas educacionais do Estado em detrimento ao *reescalamento ou serviços da dívida* com as agências multilaterais (TOUSSAINT, 2002).

Vale ressaltar que, a descentralização e ou municipalização da Educação Inicial, datada de 1978, possui estreita incidência no processo de esfacelamento educacional advindo das políticas do neoliberalismo. A constituição dessas novas políticas para o Nível Inicial ficou ao encargo do Município¹¹⁹ ocasionando sua

¹¹⁸ [...] supone, entonces, hacer un breve recorrido histórico que nos permita reconocer las continuidades y rupturas en las orientaciones y acciones de la política educativa hasta el presente [...] (SIMÓN; MERODO, 1997, p. 142).

¹¹⁹ ARGENTINA, 1978. Ley número 21.810: asigna a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sud la prestación de la educación pre-primaria y primaria a cargo del Consejo Nacional de Educación en sus jurisdicciones, con las excepciones que se establezcan por decreto. Pone a cargo de las

fragmentação em nível nacional, exemplificada pela existência de conteúdos pedagógicos sistematizados apenas em algumas unidades políticas menores dentro da nação como Buenos Aires, Neoquén, Córdoba e Rio Negro (ECHENIQUE, 2003; DUPRAT, 1996).

A Lei Federal de Educação reforçou a política de descentralização educacional, ao estabelecer que as províncias e a Cidade de Buenos Aires se tornaram, a partir de 1994, responsáveis diretos pela Educação Inicial, Maternal e do Jardim de Infância, pública e privada, materializada no Artigo 14 desta Lei:

[...] Todos os Establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado [...] (ARGENTINA, 1994, p.05)¹²⁰.

A análise da referente Lei (ARGENTINA, 1994), implica na responsabilização primordial da família, com o auxílio da comunidade, para com o Jardim Maternal, acerca do qual o Estado prestaria apenas o apoio, caso seja requisitado. Essa política implica no apontamento anterior de exclusão da Educação Inicial por enfatizar a educação básica, ou seja, desconsidera esse nível enquanto necessidade educativa, nas palavras de Duprat (1996) “[...] não lhe reconhecem inteiramente como necessidade educativa [...]” (DUPRAT, 1996, p.66)¹²¹. Os estudos de Duprat e outros apontam para o caráter assistencialista que a educação, analisado pelo estudo o Nível Inicial, por não estar por completo amparado pela Lei de 1994 (TIRAMONTI; BRASLAVSKY; FILMUS, 1995).

O segundo ciclo, o Jardim de Infância, atende as crianças de três a cinco anos, constituindo-se como obrigatória apenas à idade dos cinco anos. Essa indicação da referente Lei (idem, 1994) está embasada nas políticas impositivas

respectivas jurisdicciones las erogaciones que se originan con la transferencia (ARGENTINA, 1991, apud PAVIGLIANITI, 1986).

¹²⁰ [...] Todos los Establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado [...] (ARGENTINA, 1994, p. 05).

¹²¹ [...] no lo reconoce enteramente como necesidad educativa [...] (DUPRAT, 1996, p. 66).

do BM (1996) que versa sobre o atendimento de dez anos de obrigatoriedade da Educação Básica. Assim a LFE incluiu a idade de cinco anos a educação obrigatória, como o período de um ano de preparação da criança para adentrar ao ciclo básico (BANCO MUNDIAL, 1996).

O pressuposto dessa discussão parte de que, há a necessidade de ampliação da obrigatoriedade da educação, inclusive que viesse a atender todo o Nível Inicial. O que deve ser pontuado é que a concepção de educação do BM, no sentido de preparação ao mercado eleva a educação básica, compreendida pelo Banco Mundial (1996) como a primária e a secundária do primeiro ciclo, os demais níveis ficam a margem de suas políticas educacionais, especialmente o nível Inicial, que foi compreendido pelo mesmo (1995) no mesmo bloco da educação das minorias étnicas e educação de adultos, por exemplo, mas que passou a fazer parte dos documentos desta agência. O estudo de Echenique (2003) atribui a Educação Inicial o adjetivo de excluída ou marginalizada, em detrimento a educação básica e assevera que “[...] agrupamos aqui todas as propostas que a partir da prioridade da educação básica excluem ou marginaliza a Educação Inicial, especial e de adultos [...]” (ECHENIQUE, 2003, p. 100)¹²².

Na década de 1990, a construção do currículo para a escolarização das crianças de 45 dias a cinco anos de idade, foi intensificado na Cidade de Buenos Aires. Os estudos de Torres (1997) encaminharam esta análise para um pressuposto acerca da atenção que passou a ser dada a Educação Inicial na década de 1990. Esta mesma autora assevera que “[...] (posteriores a 1990) podem assim mesmo sinalizar as decisões de prestar mais a atenção ao desenvolvimento infantil e a educação inicial/pré-escolar [...]” (TORRES, 1997, p. 77)¹²³. A partir deste subsídio a educação das crianças de até cinco anos de idade passou a ser pensada pelo Banco (1996), porém a mesma foi incluída e passou a ser compreendida junto à educação indígena e às minorias étnicas, o que justifica as políticas de assistência a este nível, como os cuidados com a saúde, com a alimentação, dentre outros (BANCO MUNDIAL, 1996).

¹²² [...] agrupamos aquí a todas las propuestas que a partir de la prioridad de la educación básica excluyen o marginan a la educación inicial, especial y de adultos [...] (ECHENIQUE, 2003, p. 100).

¹²³ “[...] (posteriores a 1990) pueden asimismo señalarse las decisiones de prestar más atención al desarrollo infantil y a educación inicial/pre-escolar [...]” (TORRES, 1997, p. 77).

Apesar da Educação Inicial, desde os 45 dias aos cinco anos de idade, não ter recebido a devida atenção durante as formulações da LFE, enquanto um nível de ensino que carece de políticas públicas, a mesma foi incluída nesta Lei. Esta inclusão se constituiu como fruto intenso das mobilizações de professores, pais e comunidade e não por tomada de decisão do Estado ou do Banco Mundial. O fato da mesma ter sido incluída na Lei foi analisado como positivo, já que se não fosse a mobilização destes variados setores a mesma ficaria a margem desta regulamentação educacional de 1994. Porém, vale sinalizar, que o Nível Inicial compreende as crianças desde os 45 dias de idade e foi compreendida como obrigatória pela Lei apenas a idade de 5 anos, fator este que debilitou a estruturação da educação das faixas etárias anteriores a esta.

Além disso, a não obrigatoriedade de toda a Educação Inicial, o que permitiu ao Estado o aspecto facultativo com esta necessidade social, preparou a conjuntura para a expansão do setor privado de ensino, que atendesse a necessidade dos pais em disponibilizar de um local para deixar seus filhos enquanto trabalhavam (PUIGGRÓS, 2003).

As instituições de ensino deste Nível na Cidade de Buenos Aires foram estruturadas conforme a LFE (ARGENITNA, 1994), e atende as crianças de 45 dias aos cinco anos de idade, nas modalidades pública e privada. A totalidade destas instituições no território municipal é de 869, sendo que destas, 379 são públicas e 490 são privadas e apenas 41 atendem as crianças desde os 45 dias até aos cinco anos (BUENOS AIRES, 2006). Faz-se necessário pontuar as considerações sinalizadas por Braslavsky e Tiramonti (1995) de que algumas instituições privadas funcionam mediante os fundos públicos advindos da Prefeitura da Cidade de Buenos Aires, ou seja, são instituições de ensino particular, subsidiadas em grande parte com fundos públicos.

A estrutura das escolas se constituíram em quatro formatos distintos. O *Jardim Maternal*, responsável pelas crianças de 45 dias a dois ou três anos, em que “[...] os horários variam segundo as instituições em modalidade de jornada completa [...]” (BUENOS AIRES, 2006)¹²⁴, as *Escolas Infantis*, que atendem as

¹²⁴ [...] Jardines Maternales: Brindan atención educativa a niños/as de 45 días a 2 o 3 años , según los establecimientos. Los horarios varían según las instituciones en modalidad de jornada completa. Escuelas Infantiles: Brindan atención educativa a niños/as de 45 días a 5 años. En modalidad de jornada completa algunas instituciones poseen horarios extendidos vespertinos.

crianças de 45 dias a cinco anos de idade, sendo que algumas destas escolas fornecem jornada completa ou horários vespertinos estendidos.

Outro formato de escola oferecida são os *Jardins de Infância Comuns*, que funcionam das 8:45 às 12:00 ou das 13:00 às 16:15, sendo que alguns possuem serviço de refeição nas instalações da escola. Os *Jardins de Infância Comuns* e os *Integrais* se diferem no horário de atendimento, pois o *Integral* inicia às 8:45 e se estende às 16:15, e oferecem os serviços de refeição. E por fim os *Jardins de Infância Nucleados*, que trabalham tanto com as jornadas do Jardim de Infância Comum ou com os horários de Jardim de Infância Integral (BUENOS AIRES, 2006).

Neste mesmo endereço eletrônico foi possível a coleta de alguns dados complementares a este estudo. Partindo da legalização (ARGENTINA, 1994) de que a Educação Inicial é responsável pela educação das crianças desde os 45 dias até os 5 anos de idade, a Cidade de Buenos Aires possui apenas 41 instituições escolares, de um total de 869 escolas deste Nível, que proporciona o atendimento completo para a Educação Inicial. Das 41 escolas, 27 são estatais e 14 são privadas. As 828 escolas restantes oferecem educação a idades variadas de atendimento. Estas variações vão desde escolas que oferecem apenas a educação para a idade de 45 dias a um ano, ou combinadas idades, como de dois e cinco anos, por exemplo, (Elaboração de autoria própria do estudo a partir de informações dos sites oficiais do Governos da CABA).

Apesar das políticas do Banco não aceitarem a educação pré-escolar enquanto prioridade está implícita nas políticas assistencialistas e de *focalização* o entendimento da Agência em que a educação das crianças é preparatória a educação básica. As políticas impostas por meio do Banco Mundial para o destino dos gastos públicos enfatizaram a educação básica, afirmando que “[...] a educação básica é a prioridade da política oficial, e, por conseguinte, do gasto

Jardines de Infantes Comunes: De jornada simple de 8:45 a 12: Hs.o de 13:00 a 16:15 Hs. Algunos ofrecen servicio de comedor. Jardines de Infantes Integrales: De jornada completa de 8:45 a 16:15, todos los establecimientos brindan servicio de comedor. Jardines de Infantes Nucleados: Pueden ser de jornada simple o completa, acorde a la institución.
Horario: Jornada simple: 8:45 a 12:00 o de 13 a 16:15. Jornada completa: 8:45 a 16:15 [...] (BUENOS AIRES, 2006).

público em todos os países [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123)¹²⁵. O Banco coloca ainda que é tarefa da criança que “[...] aprendam efetivamente na escola a fim de adquirir conhecimentos básicos [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123)¹²⁶. Torres (1997) analisou que a prioridade da educação básica coloca a Educação Inicial como um período que antecede o período essencial para a criança, um período preparatório para o ciclo básico:

[...] e a educação pré-escolar mesmo fica reduzida a uma função: prepara as crianças –e em particular, as crianças pobres- para ir a escola e adaptar-se melhor a ela. A qualidade e eficácia de dita educação pré-escolar se valoriza e mede, assim, em função do desempenho e dos rendimentos escolares posteriores [...] (TORRES, 1997, p. 140).¹²⁷

As *prioridades* de 1996, ao discutir este Nível, indicação foi apenas no referente ao aumento numérico do acesso, que em sua avaliação expressa a abrangência do atendimento educacional, ou seja, não se caracterizou como prioridade, sendo situada no documento junto a educação das minorias étnicas e especial, por exemplo. O acesso a este Nível, no início da década de 1990 na Cidade de Buenos Aires, obteve o registro quantitativo de 982.483. Este dado foi ampliado por meio das políticas do governo Menem/BM durante a década de 1990, e registrou-se em 1.253.056 matrículas para a Educação Inicial da MCBA no ano de 2001.

Vale retomar as considerações de Puiggrós (2003) ao analisar as políticas de acesso e permanência a educação na Argentina. A autora identificou que as políticas de acesso superam numericamente os níveis de alunos que efetivamente conseguem permanecer nos estabelecimentos de ensino, ou seja, existem políticas de acesso, porém as de permanência se encontraram debilitadas. Para os governantes esta política de acesso é compreendida como

¹²⁵ “[...] la educación básica es la prioridad de la política oficial, y , por consiguiente, del gasto publico en todos los países [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123).

¹²⁶ “[...] aprendan efectivamente en la escuela a fin de adquirir a conocimientos básicos [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123).

¹²⁷ [...] la educación pre-escolar misma queda reducida a una única función: prepara a los niños –y, en particular, a los niños pobres- para ir a la escuela y adaptar-se mejor a ella. La calidad y eficacia de dicha educación pre-escolar se valora y mide, así, en función del desempeño y el rendimiento escolares posteriores [...] (TORRES, 1997, p. 140).

parte da reforma educativa, pois é expressivo o fato de demonstrar os dados quantitativos que adentram os estabelecimentos de ensino, independente se conseguem ou não concluir (RIVAS, 2004).

O acesso representou ao Banco a resposta, em curto prazo, dos incentivos neste setor. Neste sentido este estudo é partidário da análise de Torres (1997), de que a educação destas crianças possuiu resultados, um médio prazo, que são importantes para o Banco: as crianças deram continuidade a seu processo de escolarização no ciclo básico, ou seja, a criança havia passado o período de adaptação e preparação para a educação básica. Nas imposições do BM:

[...] com o intuito de ganhar uma alta taxa de matrícula e um rendimento sustentável, o gasto no nível primário talvez se deva complementar ademais com gastos destinados especificamente ao desenvolvimento pré-escolar das crianças provenientes de famílias pobres [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123).¹²⁸

Considerando estes apontamentos iniciais, se faz necessário pontuar algumas ressalvas necessárias à análise. O primeiro destes apontamentos se constitui acerca de descentralização do Nível Inicial do Estado Nacional para as Províncias e Cidade de Buenos Aires e que apesar deste processo obedece a Lei Federal de Educação de 1994, ou seja, obedece as políticas impostas pelo Banco Mundial. A segunda discussão aborda a Educação Inicial na nação Argentina e as particularidades que a mesma assume na Cidade de Buenos Aires.

3.4. As políticas educacionais neoliberais do presidente Menem para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires

Essa constituição do estudo tem por objetivo a análise da incorporação das políticas neoliberais de Carlos Saúl Menem, efetivadas por meio da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994), à Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires. A

¹²⁸ [...] a fin de lograr una alta tasa de matricula y un rendimiento sostenido, el gasto a nivel primario tal vez se deba complementar además con gastos destinados especificamente al desarrollo preescolar de los niños provenientes de familias pobres [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123).

legalidade das políticas neoliberais para a educação, estabelecida pela Lei Federal de Educação de 1994, assume características específicas na Cidade de Buenos Aires, na década de 1990. Esta década se caracterizou como um período de intensas transformações no campo educacional, fundamentalmente, no que se refere a Educação Inicial.

As transformações no campo educacional na década de 1990 evidenciaram a incorporação das políticas neoliberais do presidente Menem em conjunto com os setores católicos e empresariais, anteriormente apontados por este estudo. Dentre as especificidades do Nível Inicial na Cidade de Buenos Aires se situou a elaboração do *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, objeto de estudo do próximo capítulo.

No início da constituição dos trabalhos que desembocaram na Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) a Educação Inicial não foi incluída ao processo de reformas. Sua inclusão enquanto pauta se deu pela reivindicação direta dos professores, pais, comunidade e sociedade civil organizada, cuja representatividade se expressou por meio dos sindicatos de docentes de toda a Argentina (DUPRAT, 1996).

Ao encaminhar a análise neste sentido esse estudo poderia partir do apontamento de que foi positiva a incorporação da Educação Inicial a Lei Federal de Educação, por ter sido aprovada enquanto política pública. Porém, a discussão proposta por meio desse trabalho nega que possa ter havido um saldo positivo em se incluir a idade de cinco anos nessa legislação educacional, pois implica aspectos que se fundamentam na raiz da problemática que gira em torno da educação das crianças, em toda a Argentina e, essencialmente, na Cidade de Buenos Aires. Assim, apesar da referente Lei mencionar esse Nível de ensino, se responsabilizando inclusive pelo financiamento da idade de cinco anos, há um distanciamento a ser considerado entre a legalização de uma política e sua efetivação concreta.

Além disso, vale considerar que, legalmente, ficou estabelecida a cooparticipação entre os pais, a família, a comunidade e o Estado, caso necessário, no que concerne as idades não obrigatórias deste Nível, que se constitui nas idades compreendidas entre 45 dias e quatro anos, acerca das quais tanto a Nação quanto as Províncias e Município, não tem a obrigatoriedade de

financiar. As poucas políticas públicas para a educação das crianças, junto a autonomia das instituições advinda da descentralização educacional para os alunos destas idades, podem ser considerados fatores das formas variadas com as quais se oferece a educação dos pré-escolares na Cidade Autônoma de Buenos Aires.

Algumas políticas públicas da Educação Inicial na Argentina, foram aprovadas por intermédio da LFE, as quais determinam as linhas gerais das políticas a serem implementadas na particularidade que representa a Cidade de Buenos Aires. Vale ressaltar que esta Lei (ARGENTINA, 1994) vai ao encontro de toda a discussão fundamentada por esse estudo, ao apontar a mesma como instância de legalização das políticas neoliberais, necessárias para reajustar o Estado argentino como forma de reestruturar o capitalismo e possibilitar que o mesmo adquira um novo período de crescimento internacional.

Na primeira fase de seu governo Menem cumpre apenas parcial as políticas do Consenso de Washington e moderadamente as indicações da Conferência de Educação para Todos. Porém, a partir de 1993, segunda fase de seu governo, incorpora na íntegra os documentos educacionais emanados pelas agências multilaterais, dando-lhes caráter normativo, como expressado na Lei Federal de Educação e no Diseño Curricular para a Cidade de Buenos Aires.

Na década de 1990, as políticas direcionadas a Educação Básica foram enfatizadas pelas políticas do Banco, fundamentalmente para os países denominados como *em desenvolvimento*, em que se incluem todos os países integrantes da América Latina, inclusive a Argentina. Neste país, no ano de 1990, a educação contava com um aporte financeiro, dentre os recursos financeiros anuais do estado, num montante de 3,2%, cuja distribuição apontava para 2,4% para a educação básica, 0,6% para a educação superior e universitária e 0,3% para a educação e cultura. Ao final do governo de Menem os gastos em educação foram elevados para 4,7% sendo que a educação básica teve um acréscimo significativo, passando para 3,4% enquanto a superior e universitária contou com 0,9 e a educação e cultura com 0,4% (CTERA, 2005, p. 107).

Os valores destinados para a educação básica eram distribuídos aos dez anos de obrigatoriedade, que a mesma compreende, sendo que destes, apenas um ano se refere a Educação Inicial, a idade de cinco anos. Esse viés demonstra

que a simples leitura dos dados acima aponta que a educação básica dividiria seu montante de 3,4% em dez anos, em que cada ano de escolaridade ficaria com 0,34% dos subsídios. A educação superior, com duração média de quatro anos, contaria com o aporte de 0,225% dos recursos, o que não caracteriza uma diferença numérica expressiva.

Para cumprir com a obrigatoriedade de dez anos de educação básica, de um olhar especial a educação infantil como sendo preparatória a obrigatoriedade, e mediante as pressões políticas exercidas pela sociedade, o governo Menem distribuiu os dez anos entre a Educação Inicial, com um ano de financiamento, na idade de cinco anos, e a Educação Geral Básica, com nove anos de financiamento,

Porém a contradição em ter incluído a Educação Inicial, em resposta as reivindicações da sociedade organizada, se expressa mediante particularidades da própria Lei Federal de Educação, como consta em seu Artigo 44, acerca das obrigações dos pais e tutores dos alunos, que de forma automática excluiu a sala dos cinco anos amparada pela própria Lei, ao se referir a Educação Geral Básica e obrigatória:

[...] Artigo 45 - Os pais ou tutores dos alunos/as, tem as seguintes obrigações: a) fazer cumprir a seus filhos/as com a Educação Geral Básica e Obrigatória (Artículo 10) ou com a Educação Especial (Artículo 27) [...] (ARGENTINA, 1994, p. 12).¹²⁹

Nesse sentido, o presidente incluiu a idade de cinco anos para amenizar a insatisfação da população, e se distanciou da responsabilidade do Estado para com a mesma, deslocando-a para os pais, às famílias e a comunidade. Além disso, as contradições inerentes a esse processo de inclusão mínima da Educação Inicial são refletidas no seio da própria Lei, pois a idade de cinco anos não se constitui enquanto Educação Geral Básica. Assim, é pertinente considerar os apontamentos de Echenique (2003), que caracteriza a mesma com necessidades pares a educação especial e de adultos, ou seja, caracterizada de forma marginalizada, do sistema educacional, como um todo.

¹²⁹ [...] Artículo 45 - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen las siguientes obligaciones: a) Hacer cumplir a sus hijos/as con la Educación General Básica y Obligatoria (Artículo 10) o con la Educación Especial (Artículo 27) [...] (ARGENTINA, 1994, p. 12).

Na Cidade de Buenos Aires a conotação de preparação para a educação básica, característica incorporada das políticas do Banco Mundial para a educação pré-escolar, se expressa ao analisarmos que a maioria das instituições de educação infantil oferecem as salas para os cinco anos de idade. Ao estudarmos numericamente esta questão identificou-se que das 379 escolas públicas de Educação Inicial na atualidade, 361 oferecem as salas às crianças de cinco anos de idade, sendo que em algumas escolas é oferecida apenas esta modalidade.

Além dessa política dos dez anos de obrigatoriedade, advinda das alíneas das agências, o governo de Menem primou pela unidade de trabalho com a Igreja, representada principalmente pelo Tradicionalismo Católico e com o Grande Empresariado. Vale ressaltar que a menção a educação cooparticipativa ou privada esteve diretamente imbricada a ambos os setores supracitados. A Igreja Católica, por deter estabelecimentos de ensino privados no país, integrando assim parte do Grande Empresariado. O empresariado atende o âmbito educacional com fundações e instituições sociais assistenciais, dando aportes não fornecidos por vias estatais.

Dessa unidade política são constituídas algumas normatizações, por meio da Lei Federal de Educação, que redundam pela ênfase dispensada as mesmas, desde o título I, artigos 3 e 4, que fundamentam a participação dos diversos setores da sociedade, essencialmente na Educação Inicial, por não possuir política estatal estável para todas suas idades. Incluída no capítulo II, da Lei Federal de Educação, a Educação Inicial, foi legalizada com o objetivo de fortalecer o vínculo entre a escola e a família, por partir do pressuposto de que a família é o agente primário da educação. As justificativas por uma atenção de cunho assistencial, para esse ciclo, se fundamentam pelo fato da mesma não ser prioridade educacional, já que permanece excluída, em sua maioria da globalidade da educação básica. A política de aproximação entre a escola, a comunidade e a educação, é parte das proposições da Igreja Católica, atendidas pela referente Lei na linha “[...] d) Fortalecer a vinculação entre a Instituição

Educativa e a Família [...]” (ARGENTINA, 1993, p. 05)¹³⁰. E ainda do Título II, capítulo I:

[...] s) A participação da família, da comunidade, das associações docentes legalmente reconhecidas e as organizações sociais. t) O direito dos pais como integrante da comunidade educativa a associar-se e a participar em organizações de apoio a gestão educativa [...] (ARGENTINA, 1994, p.04).¹³¹

A Educação Inicial na cidade de Buenos Aires, mediante a leitura de seu currículo pedagógico (BUENOS AIRES, 2000), referenda a Lei Federal ao assistir a pobreza, ou seja, prevenção e atendimento de desigualdades físicas, psíquicas e sociais, como parte do desenvolvimento da criança no sentido de estar preparada para a educação básica, de gênese em aspectos intrínsecos ao capitalismo como apontado pela Lei no âmbito nutricional, familiar e ambiental, conforme segue:

[...] e) Prevenir e atender as desigualdades físicas, psíquicas e sociais originadas em deficiências de ordem biológico, nutricional, familiar e ambiental mediante programas especiais e ações articuladas com outras Instituições Comunitárias [...] (ARGENTINA, 1994, p.05).¹³²

Este nível educacional da Cidade teve a formulação de seu currículo condizente com as propostas *focalizadoras* do Banco Mundial, apontando para a necessidade de cinco insumos referentes ao aprendizado, sendo eles relacionados diretamente a Educação Inicial :

[...] a capacidade de aprender pode incrementar-se mediante programas pré-escolares e escolares de saúde e nutrição para remediar a fome, a má nutrição protéica-calórica e a carência de micronutrientes, as deficiências de iodo e da vista, e as infecções

¹³⁰ [...] d) Fortalecer la vinculación entre la Institución Educativa y Familia [...] (ARGENTINA, 1994 p. 05).

¹³¹ [...] s) La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales. t) El derecho de los padres como integrante de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa [...] (ARGENTINA, 1994, p.04).

¹³² [...] e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras Instituciones Comunitarias[...] (ARGENTINA, 1994, p. 05).

muito difundidas, como as infecções parasitárias e as práticas de saúde e nutrição deficientes [...] (ECHENIQUE, 2003).¹³³

Os conteúdos pedagógicos da Educação Inicial são constituídos basicamente de atividades que assistam as crianças e objetive sanar debilidades advindas da pobreza em detrimento a socialização dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados historicamente¹³⁴. Neste sentido, a Educação Inicial, se constitui numa totalidade menor em relação a reestruturação da educação com vias a atender as políticas internacionais emanadas pelo Banco Mundial, clarificado pela Lei (ARGENTINA, 1994):

[...] Artigo 40 - O Estado Nacional, as Províncias e a Municipalidade da Cidade de Buenos Aires se obrigam a: a) Garantir a todos os alunos/as o cumprimento da obrigatoriedade que determina a presente lei, ampliando a oferta de serviços e implementando, com critério solidário, em concordância com os Organismos de Ação Social estatais e privados, Cooperadoras, Cooperativas e outras Associações Intermediarias, programas assistenciais de saúde, alimentação, vestido, material de estudo e transporte para os meninos/as e adolescentes dos setores sociais mais desfavorecidos. Em todos os casos os organismos Estatais e Privados integrarão seus esforços, a fim de ganhar a otimização dos recursos, e se adotarão ações específicas para as pessoas que não ingressam ao sistema para as que o abandonam e para as repetentes. b) Organizar planos assistenciais específicos para os meninos/as atendidos pela Educação Inicial pertencentes a famílias com necessidades básicas insatisfeitas, em concordância com organismos de ação social estatais e privados [...] (ARGENTINA, 1994, p.11).¹³⁵

¹³³ [...] la capacidad de aprender puede incrementarse mediante programas preescolares e escolares de salud y nutrición para remediar el hambre, la mala nutrición proteica-calorica y la carencia de micronutrientes, las deficiencias del iodo y de la vista, y las afecciones muy difundidas, como las infecciones parasitarias y las practicas de salud y nutrición deficientes [...] (ECHENIQUE, 2003).

¹³⁴ Vale sinalizar que o objeto deste estudo não visou a proposição de conteúdos, mesmo possuindo um entendimento de educação por meio das vias democráticas, os quais pudessem subsidiar esta produção. Neste sentido seguem alguns endereços eletrônicos que discutem este tema na Argentina: www.docentesdeizquierda.com.ar, www.flacso.org.ar, www.clacso.org.ar, www.ctera.org.ar, www.cta.org.ar.

¹³⁵ [...] Artículo 40 - El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a: a) Garantizar a todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley, ampliando la oferta de servicios e implementando, con criterio solidario, en concertación con los Organismos de Acción Social estatales y privados, Cooperadoras, Cooperativas y otras Asociaciones Intermedias, programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños/as y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos. En todos los casos los organismos Estatales y Privados integrarán sus esfuerzos, a fin de lograr la optimización de los recursos, y se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema para las que lo abandonan y para las

A Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, na década de 1990, expressou a fundo as contradições inerentes as reformas educacionais no campo neoliberal, em seus nexos com a reestruturação social do capitalismo, nessa Cidade, assim como na Argentina, nos países latino-americanos e nos demais países periféricos, subservientes às políticas multilaterais. Na Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires a assistência é perceptível na segregação dos conteúdos em atividades de rotina e atividades lúdicas. Além destas políticas puderam ser identificadas as políticas de participação dos pais, família e sociedade na sustentação e manutenção da escola. A política de ênfase a educação básica ficou expressa no fato do financiamento para este Nível ficar ao encargo dos setores apontados e em última instância, do Estado e na obrigatoriedade de dez anos de escolarização, em que foi incorporada a idade de cinco anos da Educação Inicial.

repitentes. b) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas, en concertación con organismos de acción social estatales y privados [...] (ARGENTINA, 1994, p. 11).

4. A INCORPORAÇÃO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL NA FORMULAÇÃO DO *DISEÑO* CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INICIAL DA CIDADE DE BUENOS AIRES¹³⁶

Esse capítulo se propõe a análise da incorporação das políticas do Banco Mundial na formulação do *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, publicados, em sua versão final, que vigora na atualidade, no ano 2000. Vale pontuar que apesar do *Diseño* ter sido aprovado em 2000, sua constituição se iniciou antes mesmo da década de 1990, porém com os dois mandatos do presidente Carlos Saúl Menem a construção destes documentos curriculares foi intensificada e aligeirada até sua aprovação. Um dos motivos que situaram a década de 1990 para a construção destes Conteúdos para a Educação Inicial foi que durante quase toda esta década os governantes da Cidade foram do mesmo partido de Carlos S. Menem, o que possibilitou um via de fácil implementação política.

4.1. Menem e o *Diseño Curricular* para a Cidade de Buenos Aires

O início deste capítulo foi responsável pela discussão da aplicabilidade das políticas neoliberais educacionais do presidente Menem para a Argentina e para a Cidade Autônoma de Buenos Aires. O elo que se estabeleceu entre as imposições educacionais do Banco Mundial (1996), construída durante a década de 1980, a incorporação destas imposições por Menem expressada por intermédio da Lei Federal de Educação de 1994 e as formulações curriculares para a educação das crianças da Cidade de Buenos Aires, se encontrou na

¹³⁶ Foi estabelecido que o *Diseño* do Marco Geral teve referência apenas como “BUENOS AIRES, 2000”, que o caderno da educação das crianças de 45 dias até dois anos: “BUENOS AIRES, 2000a”. O caderno da educação das crianças de dois e três anos: “BUENOS AIRES, 2000b”. E o caderno de quatro e cinco anos: “BUENOS AIRES, 2000c”.

Resolução nº 39/94 que assevera os Conteúdos Básicos Comuns.¹³⁷ A descentralização da educação para este Nível confiou autonomia às Províncias e a Cidade na condução das políticas pedagógicas a serem trabalhadas em suas unidades territoriais.

A nação Argentina transferiu sua responsabilidade educacional para as províncias e a Cidade de Buenos Aires, mas continuou a manter o controle deste setor, por meio do Ministério de Educação e Conselho Federal de Educação e suas políticas (BARREYRO, 2003). A autora aponta como estratégia do MCyE quatro eixos principais que auxiliaram na manutenção do controle nacional para com a educação, fato este que sinaliza para a incorporação das políticas neoliberais de Menem e do Banco Mundial pelas províncias e Cidade de Buenos Aires. Os quatro eixos são:

[...] estabelecimento de Conteúdos Básicos Comuns, parâmetros sobre os quais deviam se orientar as escolas, realizando as adequações regionais. Esse eixo propunha a atualização dos conteúdos às competências *requeridas pela sociedade do conocimiento*. Avaliação do Sistema Educacional, realizada por meio de Operativos Nacionais de Avaliação da Qualidade [...] [...] capacitação docente: pela criação de uma Rede de Formação Docente Contínua que ministrava cursos pelo país. [...] [...] a implantação de políticas compensatórias [...] (BARREYRO, 2003, p. 102).

A Lei Federal de Educação estabeleceu as políticas prioritárias do campo educacional, em todos os níveis e ciclos de ensino. O processo de descentralização da Educação Inicial direcionou autonomia a Cidade de Buenos Aires na construção das políticas para este Nível. O intuito de recentralizar a Educação Infantil por meio do estado nacional, garantindo com isso a aplicação das políticas do Banco Mundial, dirigiu o Conselho Federal de Cultura e Educação, ao final do ano de 1994, a aplicar a Resolução nº 39/94 que ditou os Conteúdos a serem trabalhados nas escolas argentinas para a Educação Inicial, a Educação Geral Básica, a Educação Polimodal e para a Formação Docente. As considerações iniciais dos CBC indicam que:

¹³⁷ Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Resolución nº 39/94, do Conselho Federal de Cultura e Educação, datado de 29 de novembro de 1994 (BUENOS AIRES, 2006, p. 01).

[...] através da norma citada, o Ministério de Cultura e Educação da Nação, as autoridades educativas das Províncias e da Prefeitura da Cidade de Buenos Aires, devem acordar no seio do Conselho Federal de Cultura e Educação a adequação progressiva da estrutura educativa das jurisdições a indicada pela Lei Número 24.195, determinando seus ciclos e os Conteúdos Básicos Comuns do novo Diseño Curricular [...] (ARGENTINA, 1994, p. 01).¹³⁸

As orientações curriculares dos CBC, em nível nacional, junto a LFE (ARGENTINA, 1994), foram utilizadas como estratégias para um novo formato de centralização da Educação Inicial da nação Argentina. Embora este nível educacional tenha sido transferido para as províncias e a Cidade de Buenos Aires, o governo de Menem criou formas para manter o controle da educação e impor para a mesma as políticas do imperialismo mundial.

A análise da LFE e o apontamento de que Menem incorporou à referente Lei as políticas multilaterais, especialmente, as do Banco Mundial, servem como embasamento para as considerações a serem corporificadas acerca do estudo dos CBC. Os dois mecanismos utilizados por este presidente para reassumir o poder, sem recentralizar o financiamento, sobre a Educação Inicial, foi primeiramente a Lei Federal e os Conteúdos Básicos, compreendido no bojo das políticas do Conselho Federal de Educação e Cultura, e que se incumbiu de direcionar as políticas para os conteúdos que compuseram os currículos educacionais da nação Argentina para a década de 1990.

Ao identificarmos a Resolução nº 39/94, dos Conteúdos Básicos Comuns, como sendo a base política para a construção do novo *Diseño Curricular*, constituímos o pressuposto que orientou esta análise. O pressuposto foi que, a Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) foi a aprovação das políticas imperialistas do Banco Mundial para a educação Argentina e os CBC (ARGENTINA, 1994) se caracterizaram como a Resolução que ordenou um rol de conteúdos a constar nos *diseños* curriculares das Províncias e da Cidade de

¹³⁸ [...] a través de la norma citada, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las autoridades educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deben acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación a adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la Ley Numero 24.195, determinando sus ciclos y los Contenidos Básicos Comunes del nuevo diseño curricular; [...] (ARGENTINA, 1994, p. 01).

Buenos Aires. Estas constatações levaram o estudo a pontuar que os próprios *Diseños Curriculares* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires obedeceram as orientações dos CBC, da LFE, do governo Menem e do BM.

A Resolução nº 39/94 apresenta no artigo primeiro a inclusão da Educação Inicial como nível de abrangência da presente Resolução, aprovada na XXII Assembléia Extraordinária do Conselho Federal de Educação, que resolveu por “[...] aprovar em geral os Conteúdos Básicos Comuns para o Nível Inicial e a Educação Geral Básica que se anexam e formam parte da presente Resolução [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 01)¹³⁹.

A Resolução aprovou em seu Artigo segundo que “[...] os Conteúdos Básicos Curriculares aos quais se faz referencia o Artigo anterior, serão a base para a educação e/ou elaboração do *Diseño* Curricular que cada jurisdição construirá a partir do ano 1995; [...]” (ARGENTINA, 1994, p.01)¹⁴⁰. Os *Diseños Curriculares* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, que entraram em vigor no ano de 2000, foram elaborados na década de 1990, sendo que sua primeira versão impressa foi datada de 1996, ou seja, o Ministério de Educação da Capital Federal seguiu as orientações estabelecidas pela Resolução (BUENOS AIRES, 1996).

Após a Resolução nº 39/94 a Cidade de Buenos Aires publicou seu primeiro documento curricular que se chamou Direção do Currículo e foi formulado pela Direção Geral de Planejamento. Os conteúdos básicos apontados neste primeiro documento para a educação das crianças de 45 dias aos cinco anos de idade envolviam as disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Plástica e Linguagem Oral (BUENOS AIRES, 1996).

No ano de 1997 foi desenvolvido um Anexo ao *Diseño Curricular* de 1996 onde são incluídas as disciplinas de Matemática, Educação Física, Expressão Corporal, Música, Linguagem Escrita, e as formas de avaliação para esse nível de

¹³⁹ “[...] aprobar en general los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación general Básica que se anexan y forman parte de la presente Resolución; [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 01).

¹⁴⁰ “[...] Los Contenidos Básicos Comunes a los cuales se hace referencia en el Artículo anterior, serán la base para la adecuación y/o elaboración del *Diseño Curricular* que cada jurisdicción construirá a partir del año 1995; [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 01).

ensino (BUENOS AIRES, 1997). Em 1998 foi construída uma nova proposta de Currículo cujas mudanças são norteadas por objetivos¹⁴¹ como o de considerar as indicações de professores acerca dos antecedentes da constituição histórica dos alunos, proporcionar experiências didáticas a estes professores que sustentassem na prática as propostas para este nível de ensino.

Estas transformações do currículo foram indicadas pela LFE, em seu Artigo terceiro: “[...] periodicamente, estes Conteúdos Básicos Comuns serão avaliados a efeito de introduzir neles as modificações pertinentes, as que serão tomadas em consideração por este Conselho [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 01)¹⁴². A obediência da Cidade de Buenos Aires a este Artigo da Resolução pode ser compreendida como um exemplo da aplicação desta parte da Lei, pois além de atualizar periodicamente seu currículo, constituiu uma equipe do governo com a função de elaboração e atualização curricular, havendo por parte da Cidade um espaço governamental para os assuntos curriculares, conforme estudos, “[...] na administração central da educação existe uma estrutura centrada na elaboração e atualização curricular, que se despende de uma equipe que se tem mantido através das distintas gestões de governo [...]” (RIVAS, 2004, p. 259)¹⁴³.

Os Conteúdos Básicos Comuns apresentam como critérios para sua seleção, organização e formulação:

[...] significatividade social, extensão e profundidade, integração e totalização, articulação horizontal e vertical, atualização, abertura,

¹⁴¹ “[...] -organizar un itinerario didáctico a fin de ofrecer propuestas a algunas cuestiones planteadas por los docentes; por ejemplo: adecuación a las características específicas del grupo (edad, experiencia, características sociales, características institucionales, etcétera. –probar un modelo de trabajo desde los principios sostenidos por el modelo didáctico. –construir con los docentes una forma de trabajo que encarne las propuestas para el nivel inicial, y que esta experiencia pueda ser compartida con el resto del sistema. –participar en el desarrollo de algunas actividades para ilustrar modos de intervención docente. –recabar información que enriquezca la reescritura de los documentos curriculares [...]” (BUENOS AIRES, 1998).

¹⁴² “[...] periódicamente, estos Contenidos Básicos Comunes serán evaluados a efecto del introducir en ellos las modificaciones pertinentes, las que serán tomadas en consideración con esto Consejo [...]” (ARGENTINA, 1994, p. 01).

¹⁴³ “[...] en la administración central de la educación existe una estructura destinada a la elaboración y actualización curricular, de la que depende un equipo que se ha mantenido a través de las distintas gestiones de gobierno [...]” (RIVAS, 2004, p. 259).

hierarquização, clareza e sensatez dos CBC, níveis de especialização do currículo, competências educativas [...] (BUENOS AIRES, 2006, p.01).

O Nível Inicial compreende um “[...] índice completo, Introdução, Língua, Matemática, Expressão Corporal, Educação Física, Ciências Sociais e Naturais, Anexos [...]” (BUENOS AIRES, 2006, p. 01)¹⁴⁴. Ou seja, conteúdos básicos que possam preparar a criança para entrar na educação básica, o que sinaliza, em âmbito geral, a incorporação das políticas do BM para este Nível. Portanto, os Conteúdos Básicos Comuns contribuíram para a centralização do poder sobre a educação ao Estado Nacional, ou seja, cumpriu com o objetivo de sua construção: recentralizar nas mãos do Conselho Federal de Educação, e assim do presidente Menem, as políticas educacionais para todos os níveis e em específico para o Nível Inicial.

Após a discussão dos CBC, que orientaram a construção do *Diseño* para a educação das crianças na Cidade Autônoma de Buenos Aires, objetivou-se a discussão da composição específica que assumiu o *Diseño* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, embasado nos documentos de origem direta do BM e de origem indireta, ou seja, políticas anteriormente incorporadas por Menem, e, posteriormente, impostas para a nação Argentina.

As políticas impostas pelo BM e pelo presidente Menem para a educação das crianças na Cidade colaboraram para a construção de *diseños* que se basearam em blocos de atividades, as de rotina e as lúdicas. Nas atividades de rotina estão compreendidas as trocas, as refeições, as consultas médicas, o horário de sono, o que estabeleceu a estas atividades uma proximidade com a rotina familiar, podendo ser sinalizada como uma fase transitória, em que a criança vai para a escola, adaptação ao novo ambiente, para participar das mesmas atividades que em sua própria casa.

As atividades lúdicas se utilizaram o jogo como suporte para o trabalho com os conteúdos, por exemplo, os citados pelos CBC, que compreenderam o ensino de Língua, Matemática, Expressão Corporal, Educação Física, Ciências Sociais e Naturais. Estas atividades nos *Diseños* se diferem em termos

¹⁴⁴ “[...] Índice Completo, Introducción, Lengua, Matemática, Expresión Corporal, Educación Física, Ciencias Sociales y Naturales, Anexos [...]” (BUENOS AIRES, 2006, p. 01).

quantitativos em ordem crescente, entre a educação das crianças de 45 dias e as de cinco anos de idade.

Além disso, o caráter assistencialista que a escola assumiu, e em especial a Educação Inicial, foi produto da retirada do Estado, enquanto responsável, pelos setores sociais citados, como a saúde, por exemplo. Essa constatação é tecida pelo próprio Diseño que afirma que “[...] a escola como instituição pública é caixa de ressonância de muitas das demandas que não tem resposta em outras instituições da sociedade [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p.25)¹⁴⁵.

A ressonância advinda da Educação Inicial teve o crescimento concomitante ao da necessidade das mães em ocupar o mercado de trabalho para o auxílio da sustentação de sua família. Essa conjuntura de precarização e feminização do trabalho, de forma simplificada, condiciona a Educação Inicial assistir a crianças em idades menores e por maior tempo, a cada dia, contradizendo intimamente com a legislação nacional que rege seu financiamento apenas para a idade de cinco anos.

A Cidade de Buenos Aires incluiu esse nível educacional nas escolas desde a idade de 45 dias até, e inclusive, a idade de cinco anos (BUENOS AIRES, 2000). Em cumprimento a esse reordenamento da educação e a incorporação a ela da tarefa de *guerra contra a pobreza* “[...] a escola amplia suas funções e assume novas tarefas: a detecção de crianças com carências alimentares sérias, a denúncia de maus tratos infantil, entre outras [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 26)¹⁴⁶, se aproximando das demandas de *focalização* na pobreza, concomitante ao distanciamento da socialização dos conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história (CTERA, 2006).

A autonomia de que goza a Cidade de Buenos Aires evidenciou-se por meio da Educação Inicial, identificado na responsabilidade desta Cidade por crianças com idade cada vez menores nas instituições escolares, inclusive do

¹⁴⁵ “[...] la escuela como institución pública es caja de resonancia de muchas de las demandas que no tienen respuesta en otras instituciones de la sociedad [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 25).

¹⁴⁶ “[...] la escuela amplia sus funciones y asume nuevas tareas: la detección de niños con carencias alimentarias serias, la denuncia por maltrato infantil, entre otras [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 26).

setor privado. Nas idades menores, principalmente de 45 dias aos dois anos, o caráter da educação oferecida pelas instituições de ensino encaminham a criança para uma rotina cotidiana, como a de sua família, porém em outro ambiente, a escola “[...] para que, sem perder seu caráter assistencial, se reorientem para fins educativos, assegurando maior equidade na qualidade dos serviços para os diversos setores [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 28)¹⁴⁷. No sentido pontuado pelo *Diseño* a educação das crianças careceu de fins educativos que prepararam a criança para os diversos setores sociais, ou seja, a educação preparatória para a inclusão em outros setores, dentre os quais pode estar compreendido a educação básica.

A construção do *Diseño Curricular* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, durante a década de 1990, incorporou as políticas do governo Menem, ditadas pelo Banco Mundial, para a educação das crianças de 45 dias a cinco anos de idade. Este material, aprovado em 2000, foi embasado na Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994), sendo dividido em Marco Geral, de 45 dias até os dois anos, de dois anos até os três, e dos quatro anos aos cinco. O documento subsidia a prática docente da Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires na atualidade e, apesar de não ter entrado em vigor na década de 1990, teve seu processo de construção intensificado durante estes dois mandatos de Menem, em especial até o ano de 1996, período em que a CABA era governada pelo Partido Justicialista.

O início do primeiro mandato de Menem, em 1989, foi o ano em que se inaugurou a constituição de documentos curriculares para a Educação Inicial na Argentina, por meio do “[...] *Diseño Curricular para la Educación Inicial* [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 19). Na década de 1990, as reformas educacionais, e, em seu seio, as curriculares para o Nível Inicial, indicam adendos ao *Diseño* da Cidade de Buenos Aires composto em 1989, denominados anexos, e se constituíram, em 2000, no material em vigência na atualidade. Este documento volta a pauta de discussão entre os professores, entidades afins, pais, sociedade civil organizada somente no ano de 2006, ou seja, aproximadamente seis anos

¹⁴⁷ “[...] para que, sin perder su carácter asistencial, se reorienten hacia fines educativos, asegurando mayor equidade em la calidad de los servicios para los diversos sectores [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 28).

após a implementação dos mesmos, junto a discussão da reforma da LFE (CTERA, 2006).

A Lei Federal segmentou a Educação Inicial em Jardim Maternal, para crianças menores de três anos de idade, e Jardim de Infância, para crianças de três a cinco anos de idade (ARGENTINA, 1994). O *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, também, segrega esse nível de ensino, em dois ciclos, sendo que o primeiro incluiu as crianças de 45 dias a dois anos de idade, e o segundo ciclo para as crianças de três a cinco anos de idade (BUENOS AIRES, 2000).

As orientações políticas para este Documento foram do presidente Menem e do BM. Assim, *Diseño* Curricular para a Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires foi analisado a luz destas políticas do Banco (1996) e de Menem, para a educação das crianças e se constituiu como uma “[...] proposta educativa [...]” se efetivou em quatro volumes (BUENOS AIRES, 2000, p. 19). O primeiro se intitula “Marco General”, e desde a denominação se propõe a questões ampliadas desse nível de ensino (BUENOS AIRES, 2000, p. 19). O segundo livro está dedicado às crianças de 45 dias a dois anos de idade, o terceiro livro, se ateve a proposta educativa para as crianças de dois e três anos, e, por fim, o quarto livro que se incumbe das crianças de quatro e cinco anos (BUENOS AIRES, 2000).

O segundo livro do *Diseño*, que se dedica às crianças de 45 dias a dois anos de idade, apresenta uma subdivisão em duas seções. A primeira seção é destinada as crianças de 45 dias até um ano de idade e a segunda seção para as crianças desde um até os dois anos de idade. A primeira seção foi constituída em três grandes eixos no que se refere aos conteúdos e atividades referentes às experiências “[...] para a construção da identidade e a interação com os outros [...]”¹⁴⁸ “[...] para a expressão e a comunicação [...]”¹⁴⁹ e “[...] para a exploração do seu redor [...]”¹⁵⁰ (BUENOS AIRES, 2000a, p. 17), sendo objetivada a organização dos grupos, espaço e tempo e a avaliação dos alunos. A segunda seção foi destinada a crianças de um a dois anos de idade, com o intuito de explorar os

¹⁴⁸ “[...] para la construcción de la identidad y la interacción con los otros [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 17).

¹⁴⁹ “[...] para la expresión y la comunicación [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 17).

¹⁵⁰ “[...] para la exploración del entorno [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 17).

mesmos conteúdos da primeira seção, porém com um rol ampliado e aprofundado de atividades.

O *Diseño* de dois a três anos de idade congregou como eixos experiências “[...] para a construção da identidade e a convivência com os outros [...]”¹⁵¹ (BUENOS AIRES, 2000b, p. 17), “[...] para o desenvolvimento corporal [...]”¹⁵² (BUENOS AIRES, 2000b, p. 17), “[...] para começar a questionar o ambiente [...]”¹⁵³ (BUENOS AIRES, 2000b, p. 18), “[...] para a expressão e comunicação [...]”¹⁵⁴ (BUENOS AIRES, 2000b, p. 19) e a avaliação dos alunos. O *Diseño* para as crianças de dois e três anos assegura as atividades de rotina, da iniciação escolar e da relação com os pais e as famílias. Como referendado no próprio Marco Geral, a Educação Inicial é instituída a partir da necessidade das mães trabalhadoras, ou seja, a pouca idade das crianças desse nível, requisitou a adaptação a escola, as atividades de rotina (compreendidas neste documento como a alimentação, o descanso, o sono, dentre outros) e a relação da escola com os pais e a família, emaranhada na discussão legal de que a mesma é a responsável fundamental pela educação das crianças dessa idade (ARGENTINA, 1993; BUENOS AIRES, 2000; BUENOS AIRES, 2000a; BUENOS AIRES, 2000b; BUENOS AIRES, 2000c).

O *Diseño* para as crianças de quatro e cinco anos compartilham de discussões que se assemelham as referentes às crianças de dois e três anos, no que diz respeito a iniciação escolar e da relação com as famílias. Essa ênfase está relacionada a obrigatoriedade legalizada a partir dos cinco anos, ou seja, a responsabilidade com as crianças de quatro anos é pertinente aos pais e a família. A iniciação a escola é apresentada, apesar de haver se passado todo o primeiro ciclo (Jardim Maternal), devido ao fato de muitas crianças serem institucionalizadas apenas na idade de cinco anos, para o início da alfabetização, já que nem todas as famílias possuem condições de subsidiar os gastos com a aquisição do Jardim Maternal, que se caracteriza na Cidade de Buenos Aires, em

¹⁵¹ “[...] para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 17).

¹⁵² “[...] para el desarrollo corporal [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 17).

¹⁵³ “[...] para comenzar a indagar el ambiente [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 18).

¹⁵⁴ “[...] para la expresión y la comunicación [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 19).

sua grande parte, em estabelecimentos privados de ensino (BUENOS AIRES, 2000c).

Os eixos gerais estabelecidos pelo Diseño, para a educação das crianças de quatro e cinco anos, reflete a ampliação no rol de conteúdos, assim como o aprofundamento dos conteúdos explorados nas idades anteriores. Nestas duas idades foi estabelecida a “[...] Educación Física [...]”¹⁵⁵ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 15), a “[...] indagación del ambiente social y natural [...]”¹⁵⁶ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 16), a “[...] Matemática [...]”¹⁵⁷ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 17), a “[...] expresión e a comunicación [...]”¹⁵⁸ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 18), e as “[...] prácticas de lenguaje [...]”¹⁵⁹ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 20).

Os eixos específicos que incluíram as políticas multilaterais impostas por meio da parceria Banco Mundial e presidente Menem se materializaram neste estudo nas discussões que seguem. A utilização da segregação dos Diseños se deram conforme a indicação do *Marco Geral*, Educação para as salas de 45 dias aos dois anos, dos dois aos três e dos quatro aos cinco anos de idade.

4.2. O Diseño Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires

O estudo dos quatro volumes do *Diseño Curricular* para a Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires foi apresentado de forma individual com vias a facilitar a análise e explicitar o gradual estágio proposto para as atividades em decorrência da necessidade da adaptação da criança às instituições de ensino e preparando-as para o Nível Básico, pressuposto de que partiu este estudo no referente a educação das crianças de 45 dias a cinco anos.

4.2.1. O ESTUDO DO MARCO GERAL:

¹⁵⁵ “[...] Educación Física [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 15).

¹⁵⁶ “[...] indagación del ambiente social y natural [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 16).

¹⁵⁷ “[...] Matemática [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 17).

¹⁵⁸ “[...] la expresión y la comunicación [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 18).

¹⁵⁹ “[...] practicas de lenguaje [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 20).

O Marco Geral reuniu as informações que foram compartilhadas com todos os cadernos dos *Diseños* para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, que foram minuciosamente desprendidas em seus volumes específicos, e ainda, as discussões amplas, não contempladas nos documentos curriculares específicos para as idades de 45 dias aos cinco anos. O primeiro volume indica o primeiro volume como “[...] um *Marco Geral* que explicita as orientações comuns para o conjunto do nível [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 19)¹⁶⁰.

As questões gerais exploradas por este documento se referem a Educação Inicial e ao contexto em que a mesma se encontrou na Cidade de Buenos Aires na década de 1990, período de elaboração destas orientações curriculares. Identificada a conjuntura de pobreza da Cidade por parte dos governantes locais e nacionais, foi acrescentado ao *Marco Geral* as questões que auxiliam a instituição educativa no sentido indicado pelo Banco Mundial (1996) da erradicação da pobreza. A diversidade, a saúde, as normas e os valores sociais e a afetividade nas relações intra e interinstitucionais foram os eixos acerca dos quais girou a planificação e a avaliação dos documentos curriculares para as referentes crianças.

O *Marco Geral* teve a leitura que os cuidados com a saúde, da população como um todo, e em especial das crianças deste Nível, auxilia na promoção de melhores condições de vida, e, assim, melhorias das possibilidades individuais. A transferência dos órgãos especializados no atendimento da saúde para o âmbito escolar como seu promotor identificou-se com as políticas contra a pobreza, pois uma criança pobre, porém, saudável no Nível Inicial foi considerada por este documento como com maiores possibilidades individuais, portanto com predisposição para um bom desempenho no ciclo básico.

A indicação do Marco foi que “[...] a escola tem uma função a cumprir como lugar que promove o saudável através de uma dupla preocupação: pelo cuidado de seus membros e pelo ensino de condutas preventivas [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 45)¹⁶¹. Sendo assim, a escola assumiu estas duas tarefas, a de

¹⁶⁰ “[...] un *Marco General* que explicita las orientaciones comunes para el conjunto del nivel [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 19).

¹⁶¹ “[...] la escuela tiene una función que cumplir como lugar que promueve lo saludable a través de una doble preocupación: por el cuidado de sus miembros y por la enseñanza de conductas preventivas [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 45).

diretamente cuidar da saúde de seus membros e, a, de indiretamente, contribuir na conscientização de hábitos saudáveis, que inclusive podem, a partir da educação da criança, se estender para as famílias.

O documento deixou claro que a responsabilidade pela promoção e manutenção da saúde dos alunos constitui uma responsabilidade compartilhada entre os professores e as famílias. O trabalho educacional com a saúde mencionou a discussão do controle sanitário, da alimentação, dos hábitos e pautas, das condições de segurança e higiene, diretamente em parceria com as famílias, ou seja, a união entre a família e a escola em busca de melhores condições de saúde e atendendo as políticas da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994), no tocante a participação da família na educação das crianças e do Banco Mundial na guerra contra a pobreza (BANCO MUNDIAL, 1996).

O Marco Geral se propôs a temáticas que sintetizam as políticas multilaterais, em especial as do Banco Mundial, para a educação, em que a escola assume políticas não sanadas por setores estatais especializados, como a saúde, a diversidade, e a alimentação, por exemplo. A relação com os pais e a comunidade emerge da discussão das Agências onde a cooparticipação na educação deve ser efetiva junto aos mais amplos setores sociais, como esclarece o próprio *Diseño*:

[...] ao trabalho com a diversidade, ao cuidado da saúde, ao tratamento das normas e dos valores na instituição, assim como a criação de um clima afetivo que impregne as relações intra e interinstitucionais e, neste sentido, a importância outorgada a relação com os pais e a comunidade [...] (BUENOS AIRES, 2000, p. 20).¹⁶²

A política multilateral de equidade foi incorporada ao Marco como uma das metas da política educativa oferecendo “[...] o acesso ao conhecimento em

¹⁶² [...] al trabajo con la diversidad, al cuidado de la salud, al tratamiento de las normas y de los valores en la institución, así como la creación de un clima afectivo que impregne las relaciones intra e interinstitucionales y, en este sentido, la importancia otorgada a la relación con los padres y la comunidad.[...] (BUENOS AIRES, 2000, p. 20).

condições eqüitativas [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 53)¹⁶³. Afirmar ainda que a participação da criança no Nível Inicial tem por *missão* a formação das crianças de 45 dias aos cinco anos, preparando estes pequenos no sentido “[...] de uma participação digna e eqüitativa na sociedade [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 54)¹⁶⁴.

Este primeiro volume fez referência a articulação entre os conteúdos dos quatro volumes como uma necessidade para o desenvolvimento da criança. Além da articulação entre as salas do Nível Inicial este documento foi constituído de um capítulo que abordou a articulação entre os níveis, o que justifica nossa análise anterior que a educação das crianças de 45 dias a cinco anos deve vincular-se a educação básica, pois os apontamentos organizados por este material buscam as aproximações entre estes dois níveis.

Foram abordados os temários do tempo de aula, do uso dos espaços, a passagem das atividades de jogo do Nível Inicial para as atividades na Educação Primária, reafirmando a existência de diferenças entre os níveis mas que “[...] todos estes aspectos que diferenciam ambos os níveis do Sistema Educativo devem ser respeitados e integrados em um processo de articulação [...]” (BUENOS AIRES 2000, p. 35)¹⁶⁵.

A articulação entre os níveis foi considerada solidificada no momento em que a mesma instituição oferece a Educação Inicial e a Primária, não havendo rupturas abruptas no sistema de ensino como um todo. O intuito foi que os professores e toda a equipe da escola colaborassem para a homogeneização dos objetivos, dos conteúdos e das modalidades entre os dois níveis. No Nível Inicial esta tarefa foi enfatizada para o professor da classe de cinco anos que se tornou o responsável direto da transição entre os conteúdos.

[...] neste caso se deve assegurar uma continuidade real entre os processos formativos de cada uma das instituições, o que obriga a

¹⁶³ “[...] el acceso al conocimiento en condiciones equitativas [...]” (id. 2000, p. 53).

¹⁶⁴ “[...] de una participación digna y equitativa en la sociedad [...]” (id. p. 54).

¹⁶⁵ “[...] todos estos aspectos que diferencian ambos niveles del Sistema Educativo deben ser respetados e integrados en un proceso de articulación [...]” (id. p. 35).

ajustar objetivos, conteúdos e modalidades de trabalho a fim de superar possíveis quebras [...] (BUENOS AIRES, 2000, p. 36).¹⁶⁶

O Currículo indica os trabalhos a serem desenvolvidos por intermédio dos professores, da direção e de toda a equipe escolar. O pressuposto de que parte este *Diseño* projetou o trabalho do professor como encarregado em “[...] assumir que a escola é uma instituição socialmente organizada para promover a equidade nas oportunidades educativas [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 63)¹⁶⁷ e ainda contribuir para garantir que a criança ascenda a níveis superiores de educação, ou seja, adentrem ao ciclo básico, expressando a política de preparação do Banco.

Faz-se necessário o registro de alguns temas apresentados e sinalizados pelo *Diseño* como precursores da qualidade educativa, em complemento as políticas, anteriormente, discutidas por este estudo. A qualidade do ensino, na compreensão do Banco Mundial, pode ser aferida por meio dos Sistemas de Avaliação, implementados por meio da Lei Federal de Educação e contemplada no *Diseño* desde a idade dos 45 dias, ou seja, ao adentrar ao Jardim Maternal (BUENOS AIRES, 2000a, p. 99) até a idade de cinco anos, etapa de transição direta entre o Nível Inicial e o básico, a criança passa por avaliações que, na concepção do Banco, aferem a qualidade da educação e a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

A qualidade foi indicada em concordância com temas como os recursos físicos e materiais, os aportes didáticos, como os livros, a divisão do tempo que a criança permanece na escola, a leitura, a escrita, os ambientes social e natural, a expressão corporal, a arte, a música, a educação física, e a matemática, enfim as orientações que implicam a qualidade educativa e que foram observadas por este documento no marco de uma tendência que desviou a discussão mais para o âmbito pedagógico, que para o político.

¹⁶⁶ “[...] en este caso se debe asegurar una continuidad real entre los procesos formativos de cada una de las instituciones, lo que obliga a ajustar objetivos, contenidos y modalidades de trabajo a fin de superar posibles quiebres [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 36).

¹⁶⁷ “[...] asumir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la equidad en las oportunidades educativas [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 63).

A avaliação foi considerada um meio para se compreender se o objetivo estava sendo alcançado, a elevação da qualidade educativa garantindo igualdade de oportunidades, e a conquista de participação eqüitativa na sociedade, com esta importância para o BM a avaliação se fez presente em cada um dos cadernos dos *Diseños*. Ou seja, a avaliação, inserida no *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires verificou se os objetivos que seguem foram alcançados:

[...] elevar a qualidade educativa garantindo a igualdade de posibilidades constitui o principal desafío que se constrói a atual gestão educativa da Cidade de Buenos Aires. Este desafío implica melhorar as oportunidades de aprendizagem dos que estão incluídos no Sistema Educativo e ao mesmo tempo ampliar o serviço às áreas onde existem problemas de cobertura, desde idades muito jovens [...] e ainda [...] através da transmissão dos conhecimentos, valores e atitudes para o ganho de uma crescente participação digna e eqüitativa na sociedade [...] (BUENOS AIRES, 2000a, p. 13).¹⁶⁸

As questões sinalizadas nos demais volumes do *Diseño* seguiram as orientações gerais elaboradas e apresentadas por meio do Marco Geral e sinalizaram as discussões específicas para cada faixa etária do Nível Inicial. O Marco Geral apresentou a incorporação das políticas da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) e das Prioridades estabelecidas pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996) para a educação. As políticas impostas pela referente Lei foram incorporadas ao *Diseño* na divisão deste Nível em educação maternal e jardim de infância, nas idades a serem atendidas, que compreende os 45 dias aos cinco anos, sendo obrigatória na idade dos cinco anos e na cooparticipação, em primeiro lugar da família, e, posteriormente, da comunidade para a oferta da educação. Os ditames do Banco Mundial, foram expressados, por meio das

¹⁶⁸ [...] elevar la calidad educativa garantizando la igualdad de posibilidades constituye el principal desafío que se plantea la actual gestión educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Este desafío implica mejorar las oportunidades de aprendizaje de quienes están incluidos en el Sistema Educativo y al mismo tiempo ampliar el servicio a las áreas donde existen problemas de cobertura, desde edades muy tempranas [...] e ainda [...] a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad [...] (BUENOS AIRES, 2000a, p. 13).

políticas de guerra contra a pobreza, no geral, e, em especial, o papel que cumpre a educação das crianças na preparação para a educação básica.

4.2.2. Os conteúdos para a educação das crianças dos 45 dias até os dois anos de idade

Esta etapa do capítulo se propõe a análise do *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires (BUENOS AIRES, 2000a) para as crianças de desde 45 dias até os dois anos de idade. O *Diseño* para as crianças de 45 dias até os dois anos de idade, compreendidas como as duas primeiras seções ou ainda o primeiro ciclo da Educação Inicial, assim como para as demais idades deste Nível, foi construído durante toda a década de 1990 e foi aprovado no ano de 2000.

O *Diseño* para cada idade agrupada foi construído como complemento do Marco Geral, apresentando conteúdos de forma evolutiva que foram direcionados em ordem crescente desde os 45 dias até os dois anos de idade. O pressuposto de que parte a análise deste *Diseño* se fundamentou nas análises constituídas desde o início deste estudo, considerando as políticas educacionais impostas pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996), as quais lêem a educação infantil como mera preparação para adentrar a educação básica, que tem prioridade nos incentivos do Banco.

Estas políticas podem ser constatadas desde o início deste currículo no sentido da preparação de toda a escola para acolher estas crianças, criando um ambiente que se aproxime do oferecido no seio familiar, com atividades e horários mediante as necessidades das crianças, assim como espaço físico e material adequado. As características apontadas denunciam a educação nesta faixa etária como preparatória, evidenciada ao mencionar o *afeto* enquanto componente curricular, junto ao conhecimento, afirmando a importância deste ambiente no futuro desenvolvimento da criança dentro dos sistemas educativos.

[...] primordialmente o pessoal docente põe seu afeto e conhecimento a disposição das crianças; deste modo, marca a

importância que será o futuro desenvolvimento da criança e sua relação com as instituições escolares [...] (BUENOS AIRES, 2000a, p. 21).¹⁶⁹

A tarefa educativa, conforme legaliza a Lei Federal de 1994, foi compilada no *Diseño* como compartilhada entre o professor e a família, apontada neste material como complementar a educação, considerando que a função da educação nestas idades, aqui objetivadas, foram planejadas como maternas. Neste sentido a escola tem por função “[...] a atenção às necessidades primárias das crianças [...]” (BUENOS AIRES, 2000a, p. 21)¹⁷⁰, apontadas como exemplo a mamadeira, o consolo, o sono, o jogo e a troca das fraldas.

A relação com a família foi minuciosamente discutida e especificada, neste *Diseño*, que admite duas razões para o início de escolarização tão cedo das crianças. As razões mencionadas se referem a necessidade dos pais em trabalhar e a iniciativa dos pais em proporcionar novas experiências aos seus filhos. Independente da razão há preocupação por parte dos pais com a adaptação da criança a instituição escolar, relação esta indicada por esta planificação curricular tendo por mediador o professor.

O acesso da criança neste primeiro ciclo da educação infantil pode ser reservado antes mesmo de seu nascimento, sendo posteriormente confirmada, caso exista vaga suficiente. A família destes pequenos é entrevistada pelo professor para que a escola inicie as primeiras caracterizações da construção histórica de seus futuros alunos. Na contrapartida os pais passaram a conhecer o professor que irá trabalhar com seu filho ao entrar o nível da Educação Inicial. A iniciação da criança neste ciclo pode ser durante o ano, enquanto tenha a disponibilidade da escola em estar atendendo.

A ênfase a adaptação ao ambiente escolar, conforme impõe o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996), é tão expressiva, que o *Diseño* requer o acompanhamento dos pais nas atividades de rotina do período de iniciação da criança a instituição escolar, para que o professor possa enquadrar sua forma de

¹⁶⁹ [...] primordialmente el personal docente pone su afecto y conocimiento a disposición de los niños; de este modo, marca la impronta que sellara el futuro desarrollo del niño y su relación con las instituciones escolares [...] (BUENOS AIRES, 2000a, p. 21).

¹⁷⁰ “[...] la atención a las necesidades primarias de los niños [...]”(BUENOS AIRES, 2000a, p. 21).

trocar as fraudas, oferecer as refeições, colocar a criança para dormir, a maneira com que as famílias fazem-no em suas casas. A família foi considerada essencial neste trabalho de transição da casa para a rotina da escola, sugerido pelo documento curricular Geral como “[...] fundamental que as crianças, em especial nas primeiras seções, adequem seus ritmos individuais as rotinas de alimentação, descanso e higiene [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 46)¹⁷¹.

Neste documento curricular, os conteúdos referiram-se em três eixos orientadores da prática docente, que são as “[...] experiências para a construção da identidade e a interação com os outros; experiências para a expressão e comunicação; experiências para a exploração do entorno [...]” (BUENOS AIRES, 2000a, p. 29)¹⁷². Estes conteúdos devem ser trabalhados por meio das atividades apresentadas neste documento em dois grupos, o das atividades de rotina e das atividades lúdicas, das quais foram extraídos apenas os necessários como aporte da discussão política e não pedagógica.

As atividades de rotina abarcam a alimentação, a higiene e o sono. Este material ressalta que estas atividades devem ter no início a participação dos pais aproximando, assim, o ambiente escolar do familiar. Estas atividades colocam as crianças no ritmo da escola, indicadas no *Diseño* como de forma gradual e diária. As atividades lúdicas objetivam o desenvolvimento da exploração, do jogo e da comunicação, a partir dos aspectos do lúdico e foram indicadas como subsídio as atividades de rotina, possibilitando uma transição agradável para a criança.

O rol de políticas educacionais para a infância impressas por meio do Banco Mundial (1996) propõe a adaptação a escola no intuito de preparação para a educação básica. Este aspecto foi identificado, pelo referente estudo, no mencionado acerca da avaliação do aluno a qual exalta o desenvolvimento dos aspectos físicos e psicológicos e que apesar desta ser uma etapa de vulnerabilidade para a criança lhe proporciona maiores condições de se recuperar e compensar nesta etapa as dificuldades encontradas, de melhor forma que em outras fases, conforme o próprio material:

¹⁷¹ “[...] fundamental que los niños, en especial en las primeras secciones, adecuen gradualmente sus ritmos individuales a las rutinas de alimentación, descanso e higiene [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 46).

¹⁷² “[...] experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con los otros; experiencias para la expresión y la comunicación; experiencias para la exploración del entorno [...]” (BUENOS AIRES, 2000a, p. 29).

[...] os primeiros anos de vida, são fundamentais no futuro desenvolvimento das crianças desde o aspecto físico como o psicológico. Se bem esta é uma etapa de extrema vulnerabilidade nos aspectos assinalados, se evidencia como contrapartida uma capacidade de recuperação e de compensação maior que em outras fases evolutivas [...] (BUENOS AIRES, 2000a, p. 33).¹⁷³

Além das atividades de rotina e lúdicas forma despendidos cuidados com o ambiente físico, com os móveis e com a decoração da escola, com o objetivo de proporcionar a esta criança a recepção a um ambiente que lhe agrade e proporcione o seu desenvolvimento. Um ponto fundamental levado em conta neste aspecto é que, apesar do ambiente poder destoar do que é proporcionado as crianças em suas casas, o mesmo, em sua organização, tamanho, cor, figuras, são estudados e optados para o profundo bem estar da criança.

As análises discutidas acerca do *Diseño* para as crianças de 45 dias até os dois anos, se apresentaram com as considerações gerais anteriormente abordadas, sendo que num segundo momento se apresenta segregado em primeira e segunda seção. Esta divisão apresenta conteúdos, atividades, tipos de organização das tarefas e a avaliação conforme o estágio etário em que as crianças se encontram. A primeira seção compreende as crianças de 45 dias a um ano de idade, enquanto a segunda seção é a responsável pelos alunos de um a dois anos de idade. A organização de toda a instituição escolar se constituiu de formas especiais para cada uma destas seções obedecendo escala evolutiva que acompanha a idade das crianças.

4.2.3. Os conteúdos para a educação das crianças de dois e três anos de idade

Esta etapa do capítulo se propõe a análise do *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires (BUENOS AIRES, 2000b) para as

¹⁷³ [...] los primeros años de vida, son fundentes en el futuro desarrollo de los niños tanto desde el aspecto físico como el psicológico. Si bien es esta una etapa de extrema vulnerabilidad en los aspectos señalados, se evidencia como contraparte una capacidad de recuperación y de compensación mayor que en otras fases evolutivas [...] (BUENOS AIRES, 2000a, p. 33).

crianças de dois e três anos de idade. Este *Diseño* compreendeu a terceira e a quarta seção da Educação Inicial e apresentou a política e a pedagogia específica para a educação das crianças compreendidas entre estas idades (BUENOS AIRES, 2000b). As discussões permanecem embasadas no pressuposto de que a educação pré-primária foi tomada pelo BM (1996) como preparatória a educação básica. A terceira e quarta seções, fundamentadas no mesmo pressuposto supracitado, expressam as políticas de adaptação à educação básica, com implicações maiores em se comparadas com a primeira e segunda seções. Os conteúdos e atividades a serem trabalhados nestas duas seções circundam 4 eixos. As salas destas idades iniciam os trabalhos com as salas denominadas pelo *Diseño* como especiais, em que contem Música e Educação Física.

A introdução deste documento apresenta o mesmo como o material intermediário entre o *Diseño* da primeira e segunda seções, e o da quinta e sexta seções. O pressuposto de que a Educação Infantil é a preparatória para a educação básica, em que a primeira e segunda seções são consideradas importantes por significar o primeiro contato da criança com a instituição escolar, e que a quinta e sexta seções recebem valor melhor por serem o período que antecede diretamente a iniciação do aluno no ciclo básico, direciona a análise da terceira e quarta seções como estágios de transição, inclusas na Educação Inicial.

O documento para as duas seções, aqui estudadas apontam as atividades de sono, de alimentação e de higiene com a mesma importância das atividades pedagógicas, afirmando que “[...] na escola e em particular nestas salas, não pode haver tarefas assistenciais e tarefas pedagógicas. Todas elas são educativas [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 24)¹⁷⁴. O pressuposto de que parte este estudo é que a escola deve ter como sustentação da qualidade educativa a oferta de refeição, de horário para o descanso e até mesmo de trocas de fraudas, no caso da educação infantil, porém os cuidados específicos devem ser tratados por profissionais específicos de cada área, subsidiados pelo Estado, a exemplificar pelo o médico, o dentista, o psicólogo, o assistente social, o fisioterapeuta, dentre outros.

¹⁷⁴ “[...] en la escuela y en particular en estas salas, no puede haber tareas asistenciales y tareas pedagógicas. Todas ellas son educativas [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 24).

O que se percebe é que a retirada do Estado de suas funções com a educação, diminui sua participação nestas áreas específicas, que passam a ser exigidas do professor e de toda a instituição. As necessidades crescentes da escola por estes profissionais leva a mesma a procurar auxílio junto às famílias, a comunidade e até mesmo as organizações não governamentais, ONGs, que se especializam nas questões educacionais. Vale clarificar que há na Cidade de Buenos Aires instituições de Educação Inicial que fornecem classes durante o dia todo, ou seja, em período integral, com fundos públicos o que se difere de fatores assistenciais (BUENOS AIRES, 2006).

As atividades pedagógicas e de assistência são indicadas por este documento (BUENOS AIRES, 2000b) de forma única, a serem trabalhadas como se constituíssem um elemento somente. Neste sentido são elaboradas as atividades para as crianças de dois e três anos, em que se aumentou o grau de dificuldade, em se comparadas às tarefas e atividades das seções anteriores, mas são duas seções que cumprem com a função de ligar, estabelecer o elo entre as duas primeiras e as duas últimas seções.

A relação escola/família foi estabelecida por este documento, assim como para as demais seções do Nível Inicial, em que “[...] o professor planifique em primeiro lugar uma unidade didática vinculada com o tema da família [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 36)¹⁷⁵. A preocupação em relação a família se estende por todo o Nível, e se encontra apoiada na LFE (ARGENTINA, 1994) que aponta a instituição familiar como primeira responsável com a educação das crianças.

As crianças de dois e três anos desenvolvem suas atividades de rotina de forma diferente das crianças das primeira e segunda seções, porém foi indicada pelo documento como imprescindível a presença da família. Na terceira e quarta seções a criança adquire autonomia e o professor deve direcioná-la nas atividades de rotina no sentido de consolidar esta autonomia. O documento sugere que os alunos aprendam como se alimentar, higienizar e descansar em grupos, junto a seus colegas de seção e até mesmo, das demais seções. Ou seja, o professor deve possibilitar um ambiente em que as atividades de rotina,

¹⁷⁵ “[...] el maestro planifique en primer lugar una unidad didáctica vinculada con el tema de la familia [...]” (BUENOS AIRES, 2000b, p. 36).

também, possam convergir num momento de adaptação da criança com a instituição e suas necessidades ao se inserir nela, e com os colegas.

A presença da família foi considerada pelo *Diseño* para os dois e três anos com alto grau de importância por ser este período o de iniciação de algumas crianças na instituição escolar. A iniciação prevê a adaptação da criança ao ambiente escolar, ao professor, as outras crianças e suas famílias, pois esta faixa etária participa efetivamente dos festejos e de outras atividades da escola em que a família se constitui como um termo presente, logo, a participação de toda a família foi teorizado pelo documento como facilitador na integração das crianças.

Os eixos nestas duas seções compreendem, além das experiências para a construção da identidade e convivência com os outros, das experiências de expressão e comunicação, foram acrescentadas as experiências para o desenvolvimento corporal e para começar a questionar o ambiente (BUENOS AIRES, 2000b, p. 48). O documento constituiu discussões e atividades para cada um destes eixos e, ao seu final, os métodos de avaliação do aluno diante do que lhe foi proposto. A avaliação geral foi acrescentada ao final do documento, e parte dos quatro eixos norteadores dos conteúdos pedagógicos. A indicação da avaliação identifica e sinaliza a incorporação das políticas do Banco Mundial (1996), utilizadas por esta agência no intuito de aferir se os objetivos foram cumpridos, no caso da Educação Inicial, se há adaptação da criança a escola e posterior à educação básica.

A institucionalização das crianças de dois e três anos se inscreve no bojo das políticas do Banco Mundial (1996) para a Educação Infantil, Inicial ou também denominada por este financiador de pré-primaria, em que a mesma subsidia a adaptação da criança a escola como preparação para a iniciação a educação básica. A terceira e quarta seções foram analisadas a partir da característica constatada por este estudo como um elo de ligação entre o período em que a criança adentra a escola, compreendidas por intermédio da primeira e segunda seções, e o período em que estes alunos passam da Educação Inicial para a Educação Geral Básica, ou seja, quinta e sexta seções.

4.2.4. Os conteúdos para a educação das crianças de quatro e cinco anos de idade

Esta etapa do capítulo se propõe a análise do *Diseño* Curricular para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires (BUENOS AIRES, 2000c) para as crianças de quatro e cinco anos de idade. O *Diseño* para as crianças de quatro e cinco anos de idade, compreendidas como a quinta e a sexta seções da Educação Inicial, constituiu o documento para a educação das crianças compreendidas entre estas idades.

O pressuposto de que parte a análise da educação das crianças de quatro e cinco anos foi embasado nas políticas do Banco Mundial (1996), as quais se apropriam da Educação Inicial com caráter preparatório para a educação básica. O presente documento referendou o Marco Geral e os demais *Diseños* da Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires como suporte na aplicação deste documento das duas últimas seções deste Nível.

O referente *Diseño* apresentou características distintas dos cadernos curriculares das seções anteriores. A análise deste apontamento se deu a luz de duas questões em especial, a obrigatoriedade legalizada a educação das crianças de cinco anos, por meio da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994) e que este documento foi o que antecedeu a iniciação das crianças a Educação Geral Básica. Ou seja, há por parte das indicações do Banco Mundial a necessidade de concluir o período de preparação das crianças deste Nível para a passagem ao Nível Básico de ensino.

Os apontamentos relacionados a LFE (ARGENTINA, 1994) e a conclusão do estágio preparatório a educação básica direcionaram este documento para uma maior profundidade teórica, de conteúdos e de atividades. Os eixos são ampliados e estas duas seções incorporaram disciplinas específicas não trabalhadas nas seções anteriores. Vale pontuar que, apesar de ser as duas últimas seções da Educação Inicial, existem crianças que adentram este Nível apenas na idade de cinco anos, portanto este material reuniu as indicações desde o período de iniciação ao Nível, em ordem crescente até a despedida do âmbito infantil em detrimento da escolarização básica.

Os propósitos para a educação das classes de quatro e cinco anos expressaram as políticas do Banco Mundial (1990) e a LFE, ou seja, das políticas incorporadas do documento Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1996). As políticas de guerra contra a pobreza, pautadas apenas no atendimento do básico, explicitadas pelo Banco por meio das indicações da necessidade de ler, escrever e contar, foram atendidas por este documento que direcionou para “[...] oferecer múltiplas e variadas situações de intercambio oral, leitura e produção de textos em diferentes contextos, onde as crianças descubram o sentido de tomar a palavra, escutar o outro, ler e escrever [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 25)¹⁷⁶.

As políticas de relação com as famílias foram analisadas a luz da LFE, assim como nas seções anteriores, em que a mesma foi apropriada pelo *Diseño* como importante para a formação da criança, sua relação com o professor, com a escola e com os colegas. O professor foi designado como responsável pela aproximação dos pais com a escola e como orientador nos questionamentos que venham a surgir da parte dos pais acerca de aspectos do desenvolvimento biopsicofísico de seus filhos.

Ao mencionar os propósitos desta idade foi apontado para a “[...] comunicação com as famílias a fim de compartilhar pautas e critérios em relação com a formação das crianças propiciando sua participação ativa na vida escolar [...]”¹⁷⁷ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 25). A relação com a família foi enfatizada durante o material que orientou a “[...] incluir as famílias dos alunos na tarefa educativa que se desenvolve nas instituições escolares é um modo de reconhecer o importante papel ocupam na vida das crianças [...]”¹⁷⁸ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 42). A política de relação com as famílias como provedora educacional foi designada desde a LFE, assim, constatou-se outra política incorporada da Lei (ARGENTINA, 1994) e, indiretamente, do Banco Mundial.

¹⁷⁶ [...] ofrecer múltiples y variadas situaciones de intercambios orales, lectura y producción de textos en diferentes contextos, donde los niños descubran el sentido de tomar la palabra, escuchar al otro, leer y escribir [...] (BUENOS AIRES, 2000c, p. 25).

¹⁷⁷ “[...] comunicación con las familias a fin de lograr compartir pautas y criterios en relación con la formación de los niños propiciando su participación activa en la vida escolar [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 25).

¹⁷⁸ “[...] incluir a las familias de los alumnos en la tarea educativa que se desarrolla en las instituciones escolares es un modo de reconocer el importante papel que ocupan en la vida de los niños [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 42).

As políticas multilaterais foram detectadas desde a apresentação deste documento que trabalha com as categorias de qualidade e de equidade afirmando que “[...] elevar a qualidade educativa garantindo a igualdade de possibilidades constitui o principal desafio que se constrói a atual gestão educativa da Cidade de Buenos Aires [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 11),¹⁷⁹ ou seja, a educação da Cidade tem por objetivo a busca pela qualidade e equidade “[...] para o ganho de uma crescente participação digna e equitativa na sociedade [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 11.).¹⁸⁰

Este material para a idade de 4 e 5 anos apresenta “[...] a tarefa educativa nas seções de 4 e 5 anos [...]”¹⁸¹, “[...] propósitos para as salas de 4 e 5 anos [...]”¹⁸², “[...] enfoque didático [...]”¹⁸³, os conteúdos e atividade, a avaliação, a iniciação, a relação com as família, “[...] a educação social, afetiva e moral das crianças [...]”¹⁸⁴ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 15). Depois de então, são inseridas as disciplinas e conteúdos de Educação Física, a Indagação do Ambiente Social e Natural, a Matemática, a Expressão Corporal, a Música, a Plástica, as Práticas de Linguagem (ler, escrever e falar no jardim), a literatura e como avaliar. A avaliação proposta por este material, se inscreveu de forma diferente das seções anteriores, pois se restringiu ao roteiro de avaliação ao final de cada disciplina trabalhada, e não foi retomada ao final do Diseño.

Ao constituir os encaminhamentos acerca da “Matemática”, se parte do pressuposto que esta disciplina está no rol delineado pelo Banco Mundial no que obedece as políticas estabelecidas no Congresso de Educação para Todos, o ler, o escrever e o contar (BUENOS AIRES, 2000c, p. 115). Sendo assim, este planejamento considera que as questões matemáticas se fazem presentes no cotidiano das crianças desta idade e que o professor deve insistir no

¹⁷⁹ “[...] elevar la calidad educativa garantizando la igualdad de posibilidades constituye el principal desafío que se plantea la actual gestión educativa de la Ciudad de Buenos Aires [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 11).

¹⁸⁰ “[...] para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 11).

¹⁸¹ “[...] la tarea educativa en las secciones de 4 y 5 años [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 15).

¹⁸² “[...] propósitos para las salas de 4 y 5 años [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 15).

¹⁸³ “[...] enfoque didático [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 15).

¹⁸⁴ “[...] la educación social, afectiva y moral de los niños [...]” (BUENOS AIRES, 2000, p. 15).

aprofundamento destas indagações, por meio das atividades propostas, entorno de quatro blocos de conteúdos que são os sistemas de numeração, os números, o espaço e formas geométricas e as medidas (BUENOS AIRES, 2000c, p. 118).

Percebeu-se que foi estabelecida conotação utilitária a matemática, em que o professor foi incluso como mediador e “[...] utiliza intencionalmente alguns momentos da vida cotidiana do jardim para dar sentido aos conteúdos ensinados [...]”¹⁸⁵ (BUENOS AIRES, 2000c, p. 143). Ou seja, os conteúdos são a expressão da necessidade política da *guerra contra a pobreza*, imposta pelo Banco Mundial, o que justificou o caráter utilitário de alguns dos conteúdos pedagógicos estabelecidos pelo documento.

Em complemento as políticas de guerra contra a pobreza o *Marco Geral* indica para a idade de cinco como a essencial para a articulação entre a educação Inicial e a educação básica, confirmando a análise deste estudo do papel político da educação das crianças, no sentido da diminuição de seu grau de pobreza, e assim preparando a mesma para o egresso no ciclo básico. As linhas do documento incidem que “[...] é aconselhável o trabalho conjunto de professores de ambos os níveis, em especial o pessoal de condução e os professores da sala de cinco e primeiro grau [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 37)¹⁸⁶.

O detalhamento deste *Diseño* fez com que sua compilação ficasse densa em se comparada às seções anteriores. A aproximação dos conteúdos e atividades das duas últimas seções estudadas com as da educação básica, em especial a idade de cinco anos, ficou evidenciada por meio deste documento, que inicia o encaminhar das crianças para o Nível básico de ensino, ou seja, a quinta e a sexta seções se constituíram na conclusão dos trabalhos preparatórios para a entrada ao ciclo básico, serviram de laboratório para as políticas do Banco Mundial, implementadas a fundo na educação básica, prioridade desta agência.

¹⁸⁵ “[...] utiliza intencionalmente algunos momentos de la vida cotidiana del jardín para darle sentido a los conocimientos enseñados [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 143).

¹⁸⁶ “[...] es aconsejable el trabajo conjunto de docentes de ambos niveles, en especial el personal de conducción y los docentes de sala de cinco y primer grado [...]” (BUENOS AIRES, 2000c, p. 37).

5. CONCLUSÃO

A finalização deste estudo que buscou-se apresentar, neste momento, parte do pressuposto de que muitas discussões permanecem em aberto e sinalizaram para a continuidade do mesmo num momento próximo. As discussões mencionadas imbricam nos inúmeros questionamentos suscitados durante todo o processo de pesquisa, os quais permaneceram à margem de aprofundamento em detrimento a análise do objeto a que nos propusemos. Os questionamentos que permaneceram em aberto foram originários de processos históricos, políticos, sociais e culturais que são específicos da Nação Argentina, país sobre o qual lançamos as lentes de nossa pesquisa.

As questões que surgiram durante o processo da pesquisa ficaram num plano secundário em detrimento que o presente estudo se constituiu com o objetivo de analisar a incorporação, por meio da presidência Carlos Saúl Menem às políticas impositivas do Banco Mundial enquanto políticas públicas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, materializadas no *Diseño Curricular* da Cidade de Buenos Aires (BUENOS AIRES, 2000).

Desta forma, buscou-se compreender o reordenamento das políticas públicas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires a partir dos nexos estabelecidos na relação desta educação com a sociedade capitalista. Para tal, foi imprescindível a compreensão das determinações históricas que possibilitaram a mediação desta análise, ou seja, da incorporação por meio da presidência de Menem as políticas impositivas do Banco Mundial enquanto políticas públicas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires.

As determinações, aqui mencionadas, partem do suposto de que as políticas neoliberais foram impostas no bojo das políticas de reestruturação produtiva, inserida no contexto de tentativa de sanar a crise do sistema. Neste sentido, a leitura empregada por este estudo a sociedade capitalista imperialista e neoliberal é de uma fase do sistema capitalista.

A modo de conclusão, identificou-se que os desdobramentos da aplicação das políticas do presidente Carlos Saúl Menem consolidaram a relação de obediência aos ditames políticos neoliberais do Banco Mundial, sendo exemplo de

boa governança a esta agência imperialista (grifo nosso). As políticas educacionais do Banco Mundial foram incorporadas a nação Argentina expressadas na aprovação de Leis (ARGENTINA, 1991; ARGENTINA, 1994) e da Resolução nº 39/94 (ARGENTINA, 1994), em que se refere as variadas formas usadas pelo capital no âmbito educacional para sair da crise. No mesmo sentido de *boa governança* ao capital, Menem, os governos e ministros da educação da Cidade de Buenos Aires da década de 1990 foram obedientes a estas imposições nacionais.

A Lei de 1991 se referiu a conclusão do processo de transferência da educação da responsabilidade nacional para as Províncias e a Cidade de Buenos Aires, descentralização esta que ocorreu na Educação Inicial em 1978, por meio da Lei nº 21.810 (PAVIGLIANITI, 1991). Apesar desta aplicação não ter sido da década de 1990 possuiu intervenção direta nas políticas públicas para a Educação Inicial que a seqüenciou. A descentralização deste Nível transferiu a responsabilidade do Estado Nacional para as Províncias e a Cidade que passaram a ter autonomia nas deliberações das políticas públicas da educação das crianças de 45 dias aos cinco anos.

Em 1994 foram legalizadas as políticas neoliberais para a educação de toda a nação, em todos os Níveis, denominada de Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1994), Lei nº 24.195. Esta aprovação se estruturou como política que garantiu a implementação das políticas impostas do Banco Mundial, por ter conotado determinado poder político ao Conselho Federal de Educação. Esta recentralização política da educação foi complementada por intermédio da Resolução nº 39/94, dos Conteúdos Básicos Comuns, em que o CFE determinou os conteúdos a serem trabalhados em todos os Níveis e para toda a nação.

A partir destes estabelecidos legais, do período em que a Argentina foi presidida por Carlos S. Menem, o município da Cidade de Buenos Aires construiu seus currículos para a Educação Inicial, aprovados em 2000, aos denominou-se *Diseño Curricular* para a Educação da Cidade de Buenos Aires. Este *Diseño* foi composto de políticas para este Nível em quatro volumes, sendo o primeiro destinado a discussão do Marco Geral, o segundo específico para a educação das crianças de 45 dias de idade aos dois anos, o terceiro abrangendo os

pequenos de dois e três anos e o quarto e último para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Os *Diseños* possibilitaram a identificação de políticas que emanam da crise do capitalismo da década de 1970 e suas novas estratégias neoliberais. As políticas neoliberais que foram sinalizadas partem desde a obediência a Lei nº 21.810, da descentralização, que retirou a educação destas crianças do Estado Nacional e repassou para a Cidade e se expressou na desobrigação do Estado com as idades inferiores aos cinco anos, na abertura para a cooparticipação da família e dos diversos setores da comunidade e da tarefa frente aos temas como a saúde, o saneamento básico, a obediência às normas e os valores sociais, contidas na Lei Federal de Educação, de 1994.

A retirada de parte da autonomia que a Cidade possuía para com as formulações curriculares foram recentralizadas por meio da Resolução nº 39/94, da qual parte, junto às orientações recém mencionadas, o pressuposto político que embasou a elaboração, em linhas gerais, do *Diseño*. A presença de categorias como a equidade e a qualidade se encontraram desde o Documento do Marco Geral até o da idade de cinco anos. Além destas categorias as políticas contra a pobreza, também, ocuparam papel importante, com discussões aprofundadas, nestes documentos e durante toda a composição dos mesmos.

A escola passou a ser uma arma na guerra contra a pobreza, e na tentativa de retomada do crescimento econômico, ao ter que trabalhar com temas e práticas acerca da afetividade, da saúde, da diversidade, do saneamento básico e das normas e os valores sociais, inseridos na instituição. Estes temas foram aprofundados e ampliados em escala evolutiva em se comparando os mesmos contidos no caderno para as idades de 45 dias a dois anos com a idade de cinco anos.

A profundidade evolutiva destes temas implicaram diretamente com o caráter que assumiu a Educação Inicial para a preparação da criança que adentra em seguida no ciclo básico, nível este considerado como prioridade nas imposições políticas do Banco Mundial. Ou seja, a educação para as crianças de 45 dias aos cinco anos de idade serve como preparatória do marco de seu nascimento a sua iniciação na educação básica.

Pôde-se sinalizar que as políticas públicas construídas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires, na década de 1990, por meio da análise do Diseño Curricular de 2000, incorporaram políticas impostas pelo Banco Mundial de forma direta e indireta. A forma indireta foi o cumprimento com a Lei Federal de Educação e da Resolução dos Conteúdos Básicos Comuns, anteriormente, assumidas e legalizadas nacionalmente por Carlos Saúl Menem. A maneira direta se estabeleceu no papel incorporado a Educação Inicial na preparação da criança para a escolarização básica, expressada durante todo o Documento e exemplificada por meio das atividades de rotina.

REFERÊNCIAS

ALBERGUCCI, Roberto H. **Ley Federal y Transformación Educativa**. Buenos Aires: Troquel Educación, 1998.

ALMANDOZ, M. R. **Sistema Educativo argentino. Escenarios y políticas**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

ALONSO, María; ELISALDE, Roberto; VÁZQUEZ, Enrique C. **Historia: la argentina del siglo XX**. Buenos Aires: Aique, s.d.

ARGENTINA. **Texto del Proyecto de Ley**. Senado de la Nación. Diario de Asuntos Entrados. Año V – Número 92. Cidade de Buenos Aires: Dirección de Publicaciones, 1990.

_____. **Ley al Poder Ejecutivo Nacional**. Buenos aires, 1991.

_____. **Lei nº 24.195. Ley Federal de Educación**. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires: MCyE, 1994.

_____. **Resolución ni 39/94. Contenidos Básicos Comunes**. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires: MCyE, 1994.

AZEVEDO, M. L. N. **A universidade Argentina em tempos Menemistas: reformas, atores sociais e a influencia do Banco mundial**. São Paulo, 2001.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A M. **Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a reforma universitária na Argentina (1989-1999)**. Londrina: Práxis, 2004.

BALVIDARES, Darío. **La novela educativa o el relato de la alineación**. Buenos Aires: Redes Cultura, s.d.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995: o trabalhador e o processo de integração mundial**. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

_____. **Reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación**. Documento 7471 AR. Washington DC, BIRF, 1986.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1996: do plano ao mercado**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997: o Estado em um mundo em transformação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza**. Washington: Banco Mundial/Oxford University Press, 2001.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial Del Banco Mundial**. Versión Preliminar. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial Del Banco Mundial**. Versión Preliminar. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

BUENOS AIRES. **Dirección de Currículo**. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 1996.

_____. **La Evaluación en la Educación Inicial**. Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículo. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 1997.

BUENOS AIRES. **Educación Inicial. Compartiendo Experiencias:** Una propuesta de Desarrollo Curricular. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 1998.

_____. **Diseño Curricular para la Educación Inicial.** Marco General. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 2000.

_____. **Diseño Curricular para la Educación Inicial.** Niños desde 45 días hasta 2 años. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 2000a.

_____. **Diseño Curricular para la Educación Inicial.** Niños de 2 y 3 años. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 2000b.

_____. **Diseño Curricular para la Educación Inicial.** Niños de 4 y 5 años. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires, 2000c.

_____. **Educação Inicial.** Disponível em: www.buenosaires.gov.ar. Acessado em: 16 de agosto de 2006 e em 19 de dezembro de 2006.

_____. **Antecedentes históricos de la Educación Inicial.** Disponível em: www.abc.gov.ar. Acesso em: 20 de agosto de 2006.

BUENOS AIRES. **Contenidos Básicos Comunes**, 2006. Disponível em: www.mcye.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html. Acessado em: 18 de dezembro de 2006.

CEPAL. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**. México, 2000.

CHACON, Vamireh. **O Mercosul: a integração econômica da América Latina**. São Paulo: Scipione, 1996.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p.7-33.

_____. **Uma nova fase do capitalismo?** François Chesnais...[et. al.]. São Paulo: Xamã, 2003.

COGGIOLA, O. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Globalização e socialismo**. Osvaldo Coggiola (org.). São Paulo: Xamã, 1997.

CORAGGIO, Jose Luis e TORRES, Rosa Maria. **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. 1ª ed. Buenos Aires: Editora Miño y Davila, 1997.

_____. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿ sentido oculto o problemas de concepción? In: CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M. **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L., 1997, p. 11-65.

CORBIERE, Emilio. **Educar en tiempo de crisis. Horizonte de posibilidad**. In: **Cuaderno de lo 6º Encuentro de Nivel Inicial**. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2002, p. 13-15.

CTERA. **Las Reformas Educativas en los países del Cono Sur: Un balance crítico.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Hacia una nueva Ley de Educación.** Buenos Aires: CTERA, 2006.

DAVINI, Maria C.; BIRGIN, Alejandra. **Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.

DUPRAT, Hebe San Martín. **El Nivel Inicial ante la implementación de la Ley Federal de Educación.** Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. n° 59, 1996.

ECHENIQUE, Mariano. **La propuesta educativa neoliberal Argentina (1980-2000).** 1º ed. Rosário: Homo Sapiens, 2003.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Rev. Fac. Educ., Jan 1998, vol.24, no.1, p.37-69. ISSN 0102-2555, 1998.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.46-63.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina.** 21º ed. Buenos Aires: Catálogos, 2002.

HOUTART, François. A mundialização das resistências e das lutas contra o neoliberalismo. In: SEOANE, Jose; TADDEI, Emilio. **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. José Seoane; Emilio Taddei (org). Petrópolis: Vozes, 2001.

LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais no liberalismo**./ Asa Cristina Laurell (org.). 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Estado e políticas sociais no liberalismo**./ Asa Cristina Laurell (org.). 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÊNIN, Vladimir. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica a economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; Traduções de José Carlos Bruni...(et al.).2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. O processo de produção do Capital. Tradução R. Barbosa e F. Kothe. In: Marx, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. 1, livro 1, tomo 2 (capítulos XIII a XXV). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **A ideologia alemã**. 5 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MÉSZÁROS, Isteván. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2. ed. Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Fidel; YUNI, José. **Reforma educativa, cultura y política: El proyecto “inacabado” de la modernidad**. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL, 2000.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MUSSA, Michael. **Argentina y el FMI: del triunfo a la tragedia**. 1º ed. Buenos Aires: WP Publications/ Planeta, 2002.

NETO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PAVIGLIANITI, Norma. **Neoconservadorismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del '90**. Buenos Aires: Coquena, 1991.

PNUD: **Aportes para o Desenvolvimento Humano de la Argentina**. Buenos Aires, 2002.

PUIGGRÓS, Adriana. **La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo**. Buenos Aires: Galerna, 1997.

_____. **Que pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente?** Buenos Aires: Galerna, 2003.

RIVAS, Axel. **Gobernar la Educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas**. 1º. ed. Buenos Aires: Granica, 2004.

SIMÓN, Javier; MERODO, Alicia. **Apuntes sobre el proceso de (des)centralización educacional en la Argentina. Del Estado prestador de servicios al Estado regulador**. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão

democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TIRAMONTI, Guillermina; BRASLAVSKY, Cecília. Quiénes ofrecen educación en la Argentina de hoy. In: TIRAMONTI, G.; BRASLAVSKY, C.; FIMUS, D. et.al. **Las transformaciones de la educación en diez años de democracia**. Buenos Aires: Tesis, 1995, p. 39-64.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos**. 1º ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. In: CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M. **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L., 1997, p. 71-155.

UNESCO. WWW.UNESCO.ORG/IIEP/SPA/INDEXSP.HTM. Acessado em: 14 de março de 2005.

_____. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990

UNICEF. **Situação Mundial da Infância, 1995**. Brasília – produção, São Paulo, edição. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acessado em: 14 de março de 2005.

_____. **Situação Mundial da Infância, 2004**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acessado em: 14 de março de 2005.

VILA, Alicia; BIGGIOTTI, Graciela. **Educación, ciudadanía y Estado en la Argentina del siglo XX**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

ANEXOS

LEY Nro. 24.195

FEDERAL DE EDUCACIÓN

Sancionada: Abril 14 de 1993

Promulgada: Abril 29 de 1993

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de Ley:

TÍTULO I

DERECHOS, OBLIGACIONES Y GARANTÍAS

Artículo 1 - El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas

referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

Artículo 2 - El Estado Nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.

Artículo 3 - El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento,

autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

Artículo 4 - Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales.

TÍTULO II

PRINCIPIOS GENERALES

CAPÍTULO I

DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Artículo 5 - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

- a) El fortalecimiento de la Identidad Nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
- b) El afianzamiento de la Soberanía de la Nación.
- c) La consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal.
- d) El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país.
- e) La libertad de enseñar y aprender.
- f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

- g) La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.
- h) La cobertura asistencial y, la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.
- i) La educación concebida como proceso permanente.
- j) La valorización del trabajo, como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo.
- k) La integración de las personas con necesidades especiales, mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.
- l) El desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, profundizando su conocimiento y cuidado como forma de prevención de las enfermedades y de las dependencias psicofísicas.
- ll) El fomento de las actividades físicas y deportivas, para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas.
- m) La conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades de ser humano como integrante del mismo.
- n) La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.
- ñ) La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.
- o) la armonización de las acciones educativas formales, con la actividad no formal ofrecida por los diversos sectores de la sociedad y las modalidades informales que surgen espontáneamente en ella.

- p) El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y, a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.
- q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.
- r) El establecimiento de las condiciones que, posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa.
- s) La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales.
- t) El derecho de los padres como integrante de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa.
- u) El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación.
- v) El derecho de los docentes universitarios a la libertad de cátedra y de todos los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión.
- w) La participación del Congreso de la Nación, según lo establecido en el Artículo 53, inciso n).

CAPÍTULO II

DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Artículo 6 - El Sistema Educativo posibilitar la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación Nacional, proyección Regional y Continental y visión Universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y

justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las Instituciones Democráticas y del medio ambiente.

Artículo 7 - El Sistema Educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional, Provincial y Municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocidas.

Artículo 8 - El Sistema Educativo asegurar a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna.

Artículo 9 - El Sistema Educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.

TÍTULO III

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN GENERAL

Artículo 10 - La estructura del Sistema Educativo, que ser implementada en forma gradual y progresiva, estar integrada por:

a) Educación inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.

b) Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el Artículo 15.

c) Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

d) Educación Superior, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Polimodal su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda.

Artículo 11 - El Sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.

Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, ofertas educativas de menor duración y con preparación ocupacional específica, para quienes hayan terminado la Educación General Básica y obligatoria. Ello no impedirá a los educandos proseguir estudios en los siguientes niveles del sistema.

Artículo 12 - Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integren las estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as.

* En casos excepcionales, el acceso a cada uno de ellos no exigirá el cumplimiento cronológico de los anteriores sino la acreditación, mediante evaluación por un jurado de reconocida competencia, de las aptitudes y conocimientos requeridos.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INICIAL

Artículo 13 - Los objetivos de la Educación son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Fortalecer la vinculación entre la Institución Educativa y Familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras Instituciones Comunitarias.

Artículo 14 - Todos los Establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Artículo 15 - Los objetivos de la Educación General Básica son:

- a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.
- b) Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los de los demás.
- c) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.
- d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, Latinoamericana y Universal.
- e) Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.
- f) Adquirir hábitos de higiene y de preservación de la salud en todas sus dimensiones.
- g) Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica.
- h) Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN POLIMODAL

Artículo 16 - Los objetivos del ciclo polimodal son:

- a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.
- b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.
- c) Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.
- d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo.
- e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.
- f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.
- g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica.

Artículo 17 - La organización del ciclo polimodal incorporara con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN SUPERIOR

Artículo 18 - La etapa Profesional de Grado no Universitario se cumplirá en los Institutos de Formación Docente o equivalentes y en Institutos de Formación Técnica que otorgarán Títulos

Profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad.

Artículo 19 - Los objetivos de la Formación Docente son:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los Niveles del Sistema Educacional y en las Modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.
- b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.

Artículo 20 - Los Institutos de Formación Técnica tendrán como objetivo el de brindar formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico de acuerdo con los intereses de los alumnos y la actual potencial estructura ocupacional.

Artículo 21 - La etapa Profesional y Académica de Grado Universitario se cumplirá en Instituciones Universitarias entendidas como Comunidades de Trabajo que tienen la finalidad de enseñar, realizar investigación, construir y difundir bienes y prestar servicios con proyección social y contribuir a la solución de los problemas argentinos y continentales.

Artículo 22 - Son funciones de las Universidades:

- a) Formar y capacitar técnicos y profesionales, conforme a los requerimientos nacionales y regionales, atendiendo las vocaciones personales y recurriendo a los adelantos mundiales de las ciencias, las artes y las técnicas que resulten de interés para el país.
- b) Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad.
- c) Difundir el conocimiento científico-tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro Pueblo y la competitividad tecnológica del país.
- d) Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad Nacional, Latinoamericana y Universal.
- e) Ejercer la consultoría de organismos Nacionales y Privados.

Artículo 23 - Las Universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera en el marco de la legislación específica.

Artículo 24 - La organización y autorización de Universidades alternativas, experimentales, de postgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se regirán por una ley específica.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN CUATERNARIA

Artículo 25 - La Educación Cuaternaria estará bajo la responsabilidad de las Universidades y de las Instituciones Académicas, Científicas y Profesionales de reconocido nivel, siendo requisito para quienes se inscriban el haber terminado la

etapa de grado o acreditar conocimiento y experiencia suficientes para el cursado del mismo.

Artículo 26 - El objetivo de la Educación Cuaternaria es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades.

CAPÍTULO VII

REGÍMENES ESPECIALES

A: Educación Especial

Artículo 27 - Las Autoridades Educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinarán con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales. El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el Artículo 10 incisos a) y b), tendrá en cuenta las condiciones personales de educando/a.

Artículo 28 - Los objetivos de la Educación Especial son:

- a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial.
- b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Artículo 29 - La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales ser revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la

integración a las Unidades Escolares Comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

B: Educación de Adultos

Artículo 30 - Los objetivos de la Educación de Adultos son:

- a) El desarrollo integral y la calificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma deseen adquirir o mejorar su preparación a los efectos de proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial.
- b) Promover la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, los que serán alternativos o complementarios a los de la educación formal. Estos sistemas se organizarán con la participación concertada de las autoridades laborales, organizaciones sindicales y empresarias y otras organizaciones sociales vinculadas al trabajo y la producción.
- c) Brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios, servicios que serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes.
- d) Brindar la posibilidad de alfabetización, bajo la supervisión de las autoridades educativas oficiales, a quienes se encuentren cumpliendo con el servicio militar obligatorio.

C: Educación Artística

Artículo 31 - Los contenidos de la Educación Artística que se correspondan con los de los Ciclos y Niveles en los que se basa la Estructura del Sistema deberán ser equivalentes, diferenciándose únicamente por las disciplinas artísticas y pedagógicas.

Artículo 32 - La docencia de las materias artísticas en el Nivel Inicial y en la Educación Primaria tendrá en cuenta las particularidades de la formación en este régimen especial. Estará a cargo de los maestros egresados de las Escuelas de Arte que contemplen el requisito de que sus alumnos/as completen la Educación Media.

D: Otros Regímenes Especiales

Artículo 33 - Las Autoridades Educativas Oficiales:

a) Organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los Establecimientos Comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales.

b) Promoverán la organización y el funcionamiento del Sistema de Educación Abierta y a Distancia y otros Regímenes Especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurren a Establecimientos Presenciales o que requieran Servicios Educativos Complementarios. A tal fin, se dispondrá, entre otros medios, de espacios televisivos y radiales.

c) Supervisarán las acciones educativas impartidas a niños/as y adolescentes que se encuentren internados transitoriamente por circunstancias objetivas de carácter diverso. Estas acciones estarán a cargo del personal docente y se corresponderán con los contenidos curriculares fijados para cada Ciclo del Sistema Educativo. En todos los casos que sea posible, se instrumentarán las medidas necesarias para que estos educandos en situaciones atípicas cursen sus

estudios en las Escuelas Comunes del Sistema, con el apoyo del personal docente especializado.

d) En todos los casos de regímenes especiales se asegurará que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga un valor formativo equivalente al logrado en las etapas del sistema formal.

Artículo 34 - El Estado nacional promover programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración.

TÍTULO IV

EDUCACIÓN NO FORMAL

Artículo 35 - Las Autoridades Oficiales:

a) Promoverán la oferta de Servicios de Educación No Formal vinculados o no con los Servicios de Educación Formal.

b) Propiciarán acciones de capacitación docente para esta área.

c) Facilitarán a la Comunidad, información sobre la oferta de Educación no Formal.

d) Promoverán convenios con Asociaciones intermedias a los efectos de realizar programas conjuntos de Educación No Formal que respondan a las demandas de los sectores que representan.

e) Posibilitarán la organización de Centros Culturales para jóvenes, quienes participaran en el diseño de su propio programa de actividades vinculadas con el arte, el deporte, la ciencia y la cultura. Estarán a cargo de personal especializado, otorgarán las certificaciones correspondientes y se articularán con el Ciclo Polimodal.

f) Facilitarán el uso de la infraestructura edilicia y el equipamiento de las Instituciones Públicas y de los Establecimientos del Sistema Educativo Formal, para la Educación No Formal sin fines de lucro.

g) Protegerán los derechos de los usuarios de los servicios de Educación No Formal organizados por Instituciones de Gestión Privada que cuenten con reconocimiento oficial. Aquellos que no tengan este reconocimiento quedaran sujetos a las normas del derecho común.

TÍTULO V

DE LA ENSEÑANZA DE GESTIÓN PRIVADA

Artículo 36 - Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales.

Tendrán derecho a prestar estos servicios los siguientes agentes:

La Iglesia Católica y demás Confesiones Religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las Sociedades, Asociaciones, Fundaciones y Empresas con personería jurídica; y las Personas de Existencia Visible. Estos agentes tendrán, dentro del Sistema Nacional de Educación y con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Responder a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad, con posibilidades de abrirse solidariamente a cualquier otro tipo de servicio (recreativo, cultural, asistencial); brindar toda la información necesaria para el control pedagógico contable y laboral por parte del Estado.

Artículo 37 - El aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basará en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la Justicia Social y teniendo en cuenta entre otros aspectos; la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe.

Artículo 38 - Los/as docentes de las Instituciones Educativas de Gestión Privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/as docentes de Instituciones de Gestión Estatal y deberán poseer títulos reconocidos por la normativa vigente en cada jurisdicción.

TÍTULO VI

GRATUIDAD Y ASISTENCIALIDAD

Artículo 39 - El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan, mediante la asignación en los respectivos presupuestos educativos a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales, en todos los niveles y regímenes especiales.

El Estado Nacional realizará el aporte financiero principal al Sistema Universitario Estatal para asegurar que ese servicio se preste a todos los habitantes que lo requieran. Las Universidades podrán disponer de otras fuentes complementarias de financiamiento que serán establecidas por una ley específica, sobre la base de los principios de gratuidad y equidad.

El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán un sistema de becas para alumnos/as en condiciones socio-económicas desfavorables, que cursen ciclos y/o niveles posteriores a la Educación General Básica y Obligatoria, las que se basarán en el rendimiento académico.

Artículo 40 - El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a:

a) Garantizar a todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley, ampliando la oferta de servicios e implementando, con criterio solidario, en concertación con los Organismos de Acción Social estatales y privados, Cooperadoras, Cooperativas y otras Asociaciones Intermedias, programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños/as y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos. En todos los casos los organismos Estatales y Privados integrarán sus esfuerzos, a fin de lograr la optimización de los recursos, y se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema para las que lo abandonan y para las repitentes.

b) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas, en concertación con organismos de acción social estatales y privados.

c) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Especial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas desde la etapa de estimulación temprana, en concertación con los Organismos Estatales y Privados que correspondan. Los planes y programas de salud y alimentación que se desarrollen en el ámbito escolar estarán orientados al conjunto de los alumnos/as.

TÍTULO VII

UNIDAD ESCOLAR Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Artículo 41 - La unidad escolar -como estructura pedagógica formal del sistema y como ámbito físico y social- adoptara criterios institucionales y practicas educativas democráticas, establecer vínculos con las diferentes organizaciones

de su entorno y pondrá a disposición su infraestructura edilicia para el desarrollo de actividades extraescolares y comunitarias preservando lo atinente al destino y funciones específicas del establecimiento.

Artículo 42 - La Comunidad Educativa estar integrada por directivos, docentes padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas, y participara -según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico- en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes.

TÍTULO VIII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO I

DE LOS EDUCANDOS

Artículo 43 - Los Educandos tienen Derecho a:

- a) Recibir educación en cantidad y calidad tales que posibiliten el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y su sentido de responsabilidad y solidaridad social.
- b) Ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática.
- c) Ser evaluados en sus desempeños y logros, conforme con criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, ciclos y regímenes especiales del sistema, e informados al respecto.

- d) Recibir orientación vocacional, académica y profesional, ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral o la prosecución de otros estudios.
- e) Integrar Centros, Asociaciones y Clubes de estudiantes u otras Organizaciones Comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avance en los niveles del sistema.
- f) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad que cuenten con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad y la eficiencia del servicio educativo.
- g) Estar amparados por un Sistema de Seguridad Social durante su permanencia en el establecimiento escolar y en aquellas actividades programadas por las autoridades educativas correspondientes.

CAPÍTULO II

DE LOS PADRES

Artículo 44 - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen derecho a:

- a) Ser reconocidos como agente natural y primario de la educación.
- b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de los órganos colegiados representativos de la Comunidad Educativa.
- c) Elegir para sus hijos/as, o pupilos/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
- d) Ser informados en forma periódica acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as.

Artículo 45 - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen las siguientes obligaciones:

- a) Hacer cumplir a sus hijos/as con la Educación General Básica y Obligatoria (Artículo 10) o con la Educación Especial (Artículo 27).
- b) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as.
- c) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as las normas de convivencia de la unidad educativa.

CAPÍTULO III

DE LOS DOCENTES

Artículo 46 - Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:

- a) Ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa.
- b) Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional.
- c) Percibir una remuneración justa por sus tareas y capacitación.
- d) El cuidado de la salud y la prevención de enfermedades laborales.

- e) Ejercer su profesión en edificios que reúnan las condiciones de salubridad y seguridad acordes con una adecuada calidad de vida y a disponer en su lugar de trabajo del equipamiento y de los recursos didácticos necesarios.
- f) El reconocimiento de los servicios prestados y el acceso a beneficios especiales cuando los mismos se realicen en establecimientos de zonas desfavorables o aisladas.
- g) Un sistema previsional que permita, en el ejercicio profesional, la movilidad entre las distintas jurisdicciones, el reconocimiento de los aportes y la antigüedad acumulada en cualquiera de ellas.
- h) La participación gremial.
- i) La capacitación, actualización y nueva formulación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos. Los trabajadores de la educación de establecimientos de gestión privada deberán poseer títulos habilitantes reconocidos por la correspondiente jurisdicción educativa para el ejercicio de la profesión, en cuyo caso tendrán derecho a las condiciones de labor prescriptas en el presente Artículo, con excepción de los incisos a) y b).

Artículo 47 - Serán deberes de los trabajadores de la educación:

- a) Respetar las normas institucionales de la comunidad educativa que integran.
- b) Colaborar solidariamente en las actividades de la Comunidad Educativa.
- c) Orientar su actuación en función del respeto a la libertad y dignidad del alumno/a como persona.
- d) Su formación y actualización permanente.
- e) Afianzar el sentido de la responsabilidad en el ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.

TÍTULO IX

DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN

Artículo 48 - El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la Política Educativa Nacional, de cada Provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

A ese fin deber convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas.

El Ministerio de Cultura y Educación deber enviar un informe anual a la Comisión de Educación de ambas Cámaras del Congreso de la Nación donde se detallen los análisis realizados y las conclusiones referidas a los objetivos que se establecen en la presente ley.

Artículo 49 - La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificar la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente.

Artículo 50 - Las Autoridades Educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires evaluarán periódicamente la calidad y el funcionamiento del sistema educativo en el ámbito de su competencia.

TÍTULO X

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

Artículo 51 - El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de:

- Unidad Nacional.
- Democratización.
- Descentralización y Federalización.
- Participación.
- Equidad.
- Intersectorialidad.
- Articulación.
- Transformación e innovación.

Artículo 52 - El Gobierno y Administración del Sistema Educativo es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

CAPÍTULO I

DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Artículo 53 - El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio específico, deber:

- a) Garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones del Sistema Nacional de Educación.
- b) Establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza -que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos Provinciales, Municipales, Comunitarios y Escolares.
- c) Dictar normas generales sobre equivalencia de títulos y de estudios, estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- d) Favorecer una adecuada descentralización de los servicios educativos y brindar a este efecto el apoyo que requieran las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- e) Implementar programas especiales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos/as en todos los ciclos y niveles del Sistema Educativo Nacional, en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación.
- f) Desarrollar programas nacionales y federales de cooperación técnica y financiera a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de las heterogeneidades Locales, Provinciales y Regionales.
- g) Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional.
- h) Coordinar y ejecutar programas de investigación y cooperación con Universidades y Organismos Nacionales Específicos.
- i) Administrar los servicios educativos propios y los de apoyo y asistencia técnica al sistema -entre ellos, los de planeamiento y control: evaluación de calidad; estadística, investigación, información y documentación; educación a distancia,

informática, tecnología, educación satelital, radio y televisión educativas- en coordinación con las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

j) Alentar el uso de los medios de comunicación social estatales y privados para la difusión de programas educativos-culturales que contribuyan a la afirmación de la Identidad Nacional y Regional.

k) Evaluar el funcionamiento del Sistema Educativo en todas las Jurisdicciones Niveles, Ciclos y Regímenes Especiales, a partir del diseño de un sistema de evaluación y control periódico de la calidad, concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

l) Dictar las normas generales sobre revalidación de títulos y certificados de estudios en el extranjero.

ll) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y bilateral.

m) Contribuir con asistencia técnica para la formación y capacitación técnico-profesional en los distintos niveles del sistema educativo, en función de la reconversión laboral en las empresas industriales, agropecuarias y de servicios.

n) Elaborar una memoria anual donde consten los resultados de la evaluación del Sistema Educativo, la que será enviada al Congreso de la Nación.

CAPÍTULO II

DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Artículo 54 - El Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación y está presidido por el Ministro Nacional del área e integrado por el responsable de conducción educativa de cada Jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario.

Artículo 55 - La misión del Consejo Federal de Cultura y Educación es unificar criterios entre las Jurisdicciones, cooperar en la consolidación de la Identidad Nacional y en que a todos los habitantes del país se les garantice el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa.

Artículo 56 - El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplir además las siguientes:

a) Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los Contenidos Básicos Comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema.

b) Acordar los mecanismos que viabilicen el reconocimiento y equivalencia de estudios, certificados y títulos de la educación formal y no formal en las distintas Jurisdicciones.

c) Acordar los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Profesional Docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.

d) Acordar las exigencias pedagógicas que se requerirán para el ejercicio de la función docente en cada Rama Artística en los distintos Niveles y Regímenes especiales del Sistema.

e) Promover y difundir proyectos y experiencias innovadoras y organizar el intercambio de funcionarios, especialistas y docentes mediante convenios, la constitución de equipos técnicos interjurisdiccionales y acciones en común, tendientes a lograr un efectivo aprovechamiento del potencial humano y de los recursos tecnológicos disponibles en el Sistema Educativo Nacional.

f) Considerar y proponer orientaciones que tiendan a la preservación y desarrollo de la Cultura Nacional en sus diversas manifestaciones, mediante la articulación de las políticas culturales con el Sistema Educativo en todos sus Niveles y Regímenes Especiales.

g) Garantizar la participación en el planeamiento educativo de los padres, las organizaciones representativas de los trabajadores de la educación y de las instituciones educativas privadas reconocidas oficialmente.

h) Cooperar en materia de normativa educacional y mantener vínculos con el Congreso de la Nación y con las Legislaturas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Artículo 57 - El Consejo Federal de Cultura y Educación se compone de los siguientes Órganos:

a) La Asamblea Federal, Órgano Superior del Consejo, estar integrada por el Ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente nato, y por los Ministros o Responsables del

Área Educativa de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el representante del Consejo Interuniversitario Nacional.

b) El Comité Ejecutivo, desenvolverá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estar presidido por el Ministro del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos años.

c) La Secretaria General, tendrá la misión de conducir y realizar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular será designado cada dos años por la Asamblea Federal.

Artículo 58 - El Consejo de Cultura y Educación tendrá el apoyo de dos consejos consultivos:

a) El Consejo Económico Social, integrado por representantes de las Organizaciones Gremiales Empresarias de la Producción de los Servicios, la Confederación General del Trabajo y el Consejo Interuniversitario Nacional.

b) El Consejo Técnico Pedagógico estará integrado por especialistas designados por miembros del Consejo Federal de Cultura y Educación (Artículo 54) y dos

especialistas designados por la Organización Gremial de Trabajadores de la Educación de Representación Nacional Mayoritaria.

CAPÍTULO III

DE LAS AUTORIDADES JURISDICCIONALES

Artículo 59 - Las autoridades competentes de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, tienen entre otras las siguientes atribuciones:

- a) Planificar, organizar y administrar el Sistema Educativo de su Jurisdicción.
- b) Aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación.
- c) Organizar y conducir los establecimientos educativos de gestión estatal y autorizar y supervisar los establecimientos de gestión privada en su jurisdicción.
- d) Aplicar con las correspondientes adecuaciones, las decisiones del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- e) Evaluar periódicamente el Sistema Educativo en el ámbito de su competencia controlando su adecuación a las necesidades de su comunidad, a la política educativa nacional y a las políticas y acciones concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, promoviendo la calidad de la enseñanza.
- f) Promover la participación de las distintas Organizaciones que integren los trabajadores de la educación, en el mejoramiento de la calidad de la educación con aportes técnico-pedagógicos que perfeccionen la practica educativa, como así también la de los otros miembros de la Comunidad Educativa.

TÍTULO XI

FINANCIAMIENTO

Artículo 60 - La inversión en el Sistema Educativo por parte del Estado es prioritaria y se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos Nacional, Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, según corresponda.

Artículo 61 - La inversión pública consolidada total en Educación (base 1992: 6.120.196.000), será duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20 por ciento anual a partir del presupuesto 1993; o se considerará un incremento del 50 por ciento en el porcentaje (base 1992: 4 por ciento) del producto bruto interno (base 1992: 153.004.900.000), destinado a educación en 1992. En cualquiera de los dos casos, se considerará a los efectos de la definición de los montos la cifra que resultare mayor.

Artículo 62 - La diferencia entre estas metas de cumplimiento obligatorio y los recursos de las fuentes mencionadas en el Artículo 60, se financiará con impuestos directos de asignación específica aplicados a los sectores de mayor capacidad contributiva.

Artículo 63 - A los efectos de la implementación del Artículo 61 el Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, formalizarán un Pacto Federal Educativo. El mismo será ratificado por ley del Congreso de la Nación y por las respectivas Legislaturas y considerará como mínimo:

- a) El compromiso de incremento presupuestario educativo anual de cada Jurisdicción.
- b) El aporte del Estado Nacional para el cumplimiento de las nuevas obligaciones que la presente ley determina a las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

- c) La definición de procedimientos de auditoria eficientes que garanticen la utilización de los fondos destinados a Educación en la forma prevista.
- d) La implementación de las estructuras y objetivos del Sistema Educativo indicado en la presente ley.

Artículo 64 - El Poder Nacional financiara total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas Jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad, o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto.

Artículo 65 - Las partidas para los Servicios Asistenciales que se presten en y desde el Servicio Educativo serán adicionales a las metas establecidas en el Artículo 61.

TÍTULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

Artículo 66 - El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente de producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor a un año:

- a) La adecuación progresiva de la estructura educativa de las Jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los Contenidos Básicos Comunes del nuevo diseño curricular.
- b) Las modalidades del Ciclo Polimodal atendiendo las demandas del campo laboral, las prioridades comunitarias, regionales y nacionales y la necesaria articulación con la Educación

Superior.

c) La implementación gradual de la obligatoriedad y la asistencialidad señaladas para los alumnos/as de la Educación Inicial, la Educación Especial y la Educación General Básica y Obligatoria.

d) La implementación de programas de formación y actualización para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura.

e) La equivalencia de los títulos docentes y habilitantes actuales en relación con las acreditaciones que se definan necesarias para la nueva estructura.

Artículo 67 - El presupuesto de la Administración Pública Nacional 1993 con destino a las Universidades Estatales en su conjunto, no será inferior al Presupuesto 1992, más la suma anualizada de los incrementos del mencionado año.

Artículo 68 - Las disposiciones de esta ley son aplicables a todos los Niveles y Regímenes Especiales Educativos con excepción de las establecidas en los artículos 48, 53, incisos: b), e), i), k), ll), 54 y 56, inciso a) en relación con las Universidades, aspectos que se rigen por la Legislación Específica o la que la reemplace.

Artículo 69 - Las Provincias se abocarán a adecuar su Legislación Educativa en consonancia con la presente ley, y a adoptar los Sistemas Administrativos de Control y de Evaluación, a efectos de facilitar su óptima implementación.

Artículo 70 - Deróganse todas las disposiciones que se opongan a la presente ley.

Artículo 71 - Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional.

TEXTO DEL PROYECTO DE LEY

Poder Ejecutivo Nacional. Mensaje y Proyecto de ley por el que se faculta al Poder Ejecutivo a transferir servicios educativos a las provincias, al territorio nacional de la Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sur y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Senado de la Nación. Diario de Asuntos Entrados. Año V- nro. 92. Miércoles 28 de febrero. Buenos Aires, Dirección de Publicaciones, 1990, p. 1093-1096.

PODER EJECUTIVO

1

Buenos Aires, 7 de febrero de 1990

Al Honorable Congreso de la Nación

Tengo el agrado de dirigirme a vuestra honorabilidad con el objeto de someter a su consideración un proyecto de ley, atento el firme propósito manifestado por el gobierno nacional, de producir una reestructuración profunda del sistema educativo con la finalidad de lograr una mayor calidad y eficiencia.

Esta propuesta constituye una expresión cabal de ese propósito en tanto promueve la concreción de un acto muy importante tendiente a configurar la nueva fisonomía estructural.

Con el objetivo final de dar vida cierta al tan ansiado sistema federal de educación, resulta imperativo ir cumpliendo los actos necesarios que ordena y congruente contribuyan para alcanzarlo.

En ese orden, un paso lógico es la descentralización en el manejo de los servicios educativos posibilitando la conducción directa e inmediata por parte de las respectivas jurisdicciones políticas.

Por ello, las transferencias que se propician corporizan el sustento concreto de toda expresión teórica sobre el mecanismo educativo que se intenta armar.

Se dará con el presupuesto necesario para el ministerio nacional adquiera un nuevo carácter en el marco general de la significativa y valiosa función de brindar educación.

En la relación de estas acciones, estructuración del sistema federal de educación, descentralización, transferencia de servicios y fijación de un nuevo rol nacional, así como en su graduación y orden se da un plan general que se encuentra con el propósito señalado inicialmente de logra una mejor calidad y eficiencia para la educación en general.

Estas acciones además de su orden de prelación juegan una relación armónica entre sí. De forma tal que son inescindibles y todas contribuyen solidariamente hacia el objetivo previsto.

Tras esta enunciación conviene profundizar cada aspecto de modo que vuestra honorabilidad pueda conocer en la magnitud debida el alcance de las intenciones que alientan al Poder Ejecutivo a través del proyecto de le que somete a la consideración del Honorable Congreso.

En primer orden cabe referirse al – como a se dijo- paso más concreto o mas tangible: la transferencia de los servicios.

La acciones de la Nación en ámbitos geográficos provinciales, a veces concurrente con la de cada gobierno local, provoca una inorganicidad jurisdiccional con efectos institucionales y legales. Lleva también a que queden indeterminados los fines e contenidos, tanto generales como específicos.

El crecimiento y mejoramiento de los sistemas provinciales configuraron un caso de injustificada superposición de esfuerzos en pos de una misma tarea, con riesgo cierto para la identidad y la armonía del mensaje educativo en sus contenidos, ritmos y exigencias.

Por otra parte, la centralización solo puede mostrar una burocratización del sistema. Resulta un mecanismo pesado, ineficaz para responde con prontitud a los requerimientos de un tiempo exigente por su dinámica.

Se hace difícil aun mantener un régimen de supervisión adecuado, por su alto costo operativo y su imposibilidad de tener el debido alcance sobre un espectro tan amplio.

En definitiva, la estructuración actual ya no responde al cuadro contemporáneo de posibilidades y exigencias. No lo es por inadecuación a los propósitos del esquema requerido por el régimen institucional de la República, ni por lo que se entiende como una aconsejable forma de organización.

Por ultimo es fácil ver en el cuadro actual un lógico esclerosamiento por la falta del flujo vital que solo se obtiene de la realidad local e inmediata que hay que abordar con su riqueza de vivencias geográficas, sociales, económicas y culturales.

Esta descripción de la situación actual resulta suficiente fundamento como para impulsar la transferencia que se quiere abordar. Pero esta podría ser peligrosa si se agotara en si misma, ya que tal vez fuera solo una forma de fraccionar el problema multiplicándolo sin resolverlo.

La transferencia es parte de un proceso integrado con otras acciones complementarias y concurrentes, que a suerte de círculos concéntricos totalizan un juego vertebrado que dará nacimiento al nuevo rostro estructural del sistema educativo. Con visión e intenciones revolucionarias, en tanto se remuevan elementos fundamentales de la situación existente.

La transferencia es el dato concreto y exteriorizable que da el presupuesto lógico y necesario para un propósito organizativo superior como lo es el de la descentralización.

Si la transferencia pudiera tomarse como la desestructuración de lo vigente, la descentralización significaría la estructuración del futuro.

La descentralización implica mucho mas que la transferencia, podría decirse que en el orden que antes se enuncio hay un relación de miedo a fin e importa una definición de orden cualitativo y la decisión de encararla en toda la magnitud de sus implicancias.

A esto esta dispuesto el Poder Ejecutivo. Lo esta porque advierte sus frutos beneficiosos, entre los que pueden expresarse algunos.

Se cumple con un principio de inmediatez, que si bien es valioso en todos los ordenes organizativos, mas lo es cuando hay que aprehender datos y vivencias de la realidad cercana para tener respuestas acordes con el mismo medio.

Esto otorga un mayor protagonismo a la unidad educativa- escuela, colegio o instituto- dejando de ser una ejecutora automática terminal, para ser una verdadera modeladora, activa y sensible a la realidad en que se inserta y de la enseñanza que se imparte.

También deberá operarse un protagonismo mas adecuado de los docentes. Sus aportes y sugerencias tendrán destinatarios mas cercanos y permitirán ser escuchados en mejor forma.

Esto les dará la relevancia que deben tener en la formulación de ideas y adecuaciones, con la frescura propia, la riqueza insustituible y la visión ajustada del que es productor final del acto educativo y debe incidir desde su génesis.

La descentralización conlleva un gobierno educacional a menor distancia, mas comprometido con la realidad que mas conoce, por especifica y por su ámbito de responsabiliza, repercutiendo en una mejor calidad en los aspectos de supervisión y seguimiento del proceso educativo.

Los docentes tendrán, por añadidura, un mecanismo mas ágil para el tratamiento administrativo que hace al desarrollo de sus derechos y obligaciones profesionales, evitando el fatigoso burocratismo centralizado que ahoga las mejores intenciones y desvanece el valor propio que hace a esos derechos y esas obligaciones.

Por ultimo, no caben dudas, porque existen sobradas experiencias al respecto, que la descentralización posibilitara un mejor rendimiento de los recursos destinados al sistema. Probado esta que así porque las posibilidades económicas no se malgastan en tramitaciones inútiles, ni se desprecian a través de la indecisión, los controles o cualquier otro artilugio que los vericuetos burocráticos centrales suelen imprimir a sus leyes contra el tiempo.

Esto implica apostar a la eficacia y enfrenta a la burocracia retardataria, va en línea con lo que este titulas del Poder Ejecutivo expresara en su mensaje del 8 de julio ultimo ante vuestra honorabilidad. Relacionada con la fenomenología burocrática decía que siempre inventara un problema para evitar una solución.

Señaladas así, someramente, las bondades que surgen de la descentralización, en un estadio inmediato se supone la estructuración del sistema federal de la educación.

Mucho se habla de federalismo, de su sistematización, de sus beneficios, pero faltan los actos concretos que cooperen con su articulación afectiva.

En este caso, además de cumplir con claros preceptos constitucionales, el enorme significado del mensaje educativo necesita cumplir con otro de sus mandatos como lo es el de ser la palanca del cambio.

Es aquí donde se anida la íntima convicción de que el país y su gente necesitan una educación que contribuya a la reconciliación entre los argentinos, que apunte a la unidad nacional, que opere a favor de la revolución productiva y que proyecte la cultura Argentina hacia el horizonte latinoamericano. El esquema federal que se pretende diseñar y alcanzar debe ser el marco adecuado para lograrlo.

Un gobierno nacional de la educación con un replanteo profundo sobre su alcance funcional y el gobierno de cada jurisdicción conduciendo los servicios constituyen el nuevo círculo de acción al que hay que dinamizar sistemáticamente.

Con este lineamiento la Nación podrá ejercer con mayor profundidad, eficiencia e calidad el papel que tiene fijado constitucionalmente en materia de planes generales de adecuación que aseguren la unidad, la identidad cultural y los altos valores de lo nacional.

Los elementos básicos de la estructuración federal estarán dados por el papel de la Nación de fijar lineamientos curriculares básicos y comunes, y el funcionamiento armónico de todas las jurisdicciones sobre las bases que se determinen. Pero falta mencionar uno y muy importante, el que hace a la nueva función que deberá asumir la unidad educativa, la escuela, hasta la cual ha de llegar la descentralización que se quiere como manifestación de apoyo, como justificación última de todo el sistema.

De nada servirán las mejores intenciones si no provocan la metamorfosis esperada en la escuela. Si no ayudan a su transformación de célula inerte en célula viva y dinámica, para lo cual requiere un acomodamiento sustancial de todos los servicios involucrados.

En la estructuración prevista ese despertar vital tendrá una resultante que deberá reflejarse en el currículo. Estos tendrán el componente nacional que actúe como fuerza centrípeta indispensable en todo régimen cualitativamente

imprescindible, pero fundamentalmente deberá contar también el perfil local específico que identifique e integre a la unidad educativa con su medio.

Como se ve esto importará una redefinición de funciones, atribuciones y responsabilidades en materia de educación del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y de los municipios.

Se pretende trabajar en conjunto para asegurar las condiciones institucionales, financieras y técnicas que permitan a las provincias atender eficazmente los servicios educativos.

Será seguramente el Consejo Federal de Educación, revitalizado y dinámico, el foro adecuado para impulsar las acciones consecuentes con el propósito constitucional y la decisión del gobierno nacional.

Surge también como último elemento de esta trama el nuevo rol que deberá adquirir el Ministerio de Educación Nacional. Será un “ministerio sin escuelas” como se ha dado en decir, pero tendrá reservadas funciones trascendentes dentro de la nueva concepción que se viene esbozando.

Deberá ser el instrumento nacional capaz de cumplir con las responsabilidades inherentes a la adopción de la filosofía básica de todo el sistema y el órgano encargado de llevar a cabo los fines de la política educacional.

Esta simple enunciación resulta suficiente para vislumbrar el significativo rol que le estará asignado al órgano nacional ya despojado de su papel administrador.

Se supone que a través de lo expuesto, que ha tenido la única finalidad de ilustrar a vuestra honorabilidad sobre el verdadero alcance del proyecto de ley que se acompaña, queda claramente definido que la transferencia responde a finalidades de mayor trascendencia para las cuales es el posibilitarte básico y esencial.

De ser así corresponde haber alguna referencia a la estructuración que se ha guardado en el proyecto mencionado.

Se trata de facultar al Poder Ejecutivo nacional para que pueda transferir, gradualmente, en forma total o parcial a las distintas jurisdicciones políticas los servicios educativos que actualmente administra el Ministerio de Educación e Justicia y los que por su ley específica administra el Consejo Nacional de

Educación Técnica. Dada su categoría nacional tendrán un distinto modo las acciones relativas al territorio nacional de la Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sur y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, lo que así se aclara en el texto.

Se ha adoptado una forma amplia y simple que permita transferir los servicios con la mayor flexibilidad y sin especificación de niveles. Quedan obviamente fuera de esta consideración todos los servicios universitarios o de otros niveles a cargo de las universidades.

Como una mejor manera de adecuar las condiciones, se determina transferir los servicios con la mayor flexibilidad sin especificación de niveles. Quedan obviamente fuera de esta consideración todos los servicios universitarios o de otros niveles a cargo de las universidades.

Como una mejor manera de adecuar las condiciones, se determina que las mismas se establecerán mediante convenios que se celebraran entre el Poder Ejecutivo y cada jurisdicción.

Se prescribe que las transferencias serán sin cargo importando una sucesión a título universitario. Se cree que esta formula es suficiente para comprender toda la cantidad de aspectos que se han relevado y el único artículo que va al detalle es cuando refiere a la normativa a aplicar para las situaciones disciplinarias y se explicita precisamente con la intención de evitar iguales situaciones litigiosas que las habidas en anteriores oportunidades, sin perjuicio de lo que se acuerde en los convenios particulares.

También por el conocimiento de esas dificultades, se fijan como garantía la preservación de aspectos que hacen al desarrollo profesional del docente y a su desempeño laboral. En consecuencia y sujetos a la adecuación particularizada con cada jurisdicción quedan garantizados la equivalencia jerárquica y retributiva, la intangibilidad en el alcance de los derechos de la situación laboral preexistente.

También resulta importante señalar que la Nación garantizara el financiamiento de los servicios que se transfieren. Esto es así porque ya se ha declarado públicamente que ello apuna a una solución para el sistema y no pretende transferir problemas o multiplicarlos según el número de jurisdicciones beneficiarias.

Se propugna como condición común a todos convenios el mantenimiento de un nivel adecuado de calidad en los servicios y el respeto al principio de libertad de enseñanza.

El primero resulta un elemento básico para el funcionamiento del sistema federal que se pretende, ya que será un requerimiento ineludible para el reconocimiento de los certificados y títulos consecuentes. Función que el proyecto encarga a la Nación para su implementación.

El respeto a la libertad de enseñanza porque esta claramente consagrado como principio nacional y bajo su vigencia se ha desarrollado todo un sistema de enseñanza publica en gestión privada que ha generado derechos y situaciones sobre régimen institucional, planes de estudios y contribuciones a su sostenimiento que se hace necesario salvaguardar, tanto por su imperativo jurídico emanado de normas como la ley 13.047 y los decretos 15 y 371 de 1964, como por su valioso aporte.

Por ultimo deposita en manos del Poder Ejecutivo la misión de promover que los planes de carácter general que establezca la Nación y en los que siempre tendrá en mira la unidad del país y de su cultura a través de los contenidos curriculares básicos sean integrados o completados para enriquecerlos con las particularidades de la región o de la provincia. Pero esencialmente de la escuela y su comunidad como protagonista mas directos y vivenciales de la necesaria adecuación a la realidad del medio y en cuyo centro esta la familia como esencia primordial del hacer educacional.

A través de esta definición coherente con lo ya enunciado todo el propósito del sistema a desarrollar encuentra su válvula de vida. Se está cumpliendo con la facultad que el Congreso tiene según el artículo 67 (inciso 16) de la Constitución Nacional cuando le atribuye la de dictar planes de instrucción general. Aquí es donde comienza a tener su soplo vivencia el sistema federal de educación.

Se vislumbra- por ultimo- también aquí el prologo que anticipa el nuevo papel funcional del Ministerio de Educación.

Aquí es donde todo lo anteriormente dicho encuentra entonces su corroboración en cuanto al verdadero alcance y significación de las transferencias.

Resulta imprescindible e importante decir que se han tenido en cuenta para la elaboración de este proyecto los lineamientos expuestos por el Consejo Federal de Educación.

Efectivamente, en su X Asamblea Ordinaria, del 7 de diciembre de 1989, realizada en Buenos Aires, expidió la recomendación de adhesión al proyecto de transferir los servicios, según es intención, y a través de distintos documentos manifestó criterios relativos a las bases políticas, legales y a otros aspectos de la medida.

Este aval federal a la idea, es de una elocuencia política tan importante que pasa a constituir el fundamento esencial para el sistema a desarrollar, según ya se ha aludido.

Se ha pretendido mostrar a vuestra honorabilidad toda la riqueza de efectos y las importantes consecuencias que se gestan a partir de la transferencia de los servicios hoy en manos de la conducción educativa nacional.

La transferencia constituyó un punto esencial en la plataforma electoral del Frente Justicialista Popular. Vale decir que fue votado por la mayoría del pueblo argentino entre otras propuestas que hacen a lograr una mayor equidad, calidad y recursos para el sistema educativo.

Esto significa un desafío que si logra estará demostrado que se han colocado las bases fundamentales y definitivas para la recuperación nacional.

Por todo lo dicto y en nombre de estas altas intenciones se guarda la máxima confianza en que vuestra honorabilidad dará aprobación al proyecto que se acompaña. Dios guarde a vuestra honorabilidad.

Mensaje 266.

Carlos S. Menem

Julio I. Mera Figueroa – Antonio E. González

Antonio F. Salonia.

PROYECTO DE LEY

El Senado y Cámara de Diputados, etc.

Artículo 1- Facultase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, gradualmente y en forma total o parcial, a las provincias y, según su modo, al territorio nacional de la Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sur y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de la Educación y Justicia y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, como así también las facultades y funciones sobre los administrados por la actividad privada, en las condiciones que prescribe esta ley.

Art. 2- las condiciones de las transferencias se establecerán mediante convenios a celebrarse entre el Poder Ejecutivo Nacional y las respectivas jurisdicciones, a través de los cuales deberán garantizarse un adecuado nivel de calidad de los servicios y el respeto al principio de libertad de enseñanza y a los derechos emergentes de la normativa nacional vigente sobre la materia.

Art. 3- El Poder Ejecutivo Nacional promoverá que los planes de carácter general que establezca la nación, con objetivos y contenidos curriculares básicos y comunes en función de la unidad del país y de su cultura, se integren con aportes que consideren las particularidades regionales, provinciales y de la escuela y su comunidad.

Consecuentemente establecerá el alcance y las condiciones para el reconocimiento recíproco de títulos y certificados y las normas generales sobre revalidación de estudios y títulos extranjeros.

Art. 4- Las transferencias que se convengan se efectuarán sin cargo e importarán la sucesión a título universal en los derechos y obligaciones. Comprenderán al personal según dotación existente al momento de concretarse, debiendo salvaguardarse los siguientes aspectos:

Equivalencia jerárquica y retributiva;

Intangibilidad en el alcance de los derechos provisionales y asistenciales;

Reconocimiento de derechos y obligaciones.

Art. 5- Las cuestiones disciplinarias referidas al personal transferido, suscitadas hasta el momento de efectivizarse la transferencia, serán resueltas en la

jurisdicción de origen y según la normativa vigente al momento de ocurrir los hechos que las motivaron.

Art. 6- El Estado nacional garantizara a las jurisdicciones receptoras el financiamiento y el sostén de los servicios que se transfieran según el artículo 1, en los términos que establezcan los respectivos convenios.

Art. 7- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación y Justicia, podrá celebrar los actos jurídicos necesarios para el eficaz cumplimiento de la presente ley.

Art. 8- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Julio I. Figueroa – Antonio E. Gonzalez

Antonio F. Salonia.

- a las comisiones de Educación, de Asuntos Constitucionales y de Asuntos Administrativos y Municipales.

RESOLUCIÓN N° 039/94

Ministerio de Cultura y Educación

Consejo Federal de Cultura y Educación

Secretaría General

Buenos Aires, 29 de Noviembre de 1994

Resolución Nro. 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación

VISTO:

El Artículo Nro. 66, inciso a, de la Ley Nro. 24.195, Ley Federal de Educación, y;

CONSIDERANDO:

Que a través de la norma citada, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las autoridades educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la

Ciudad de Buenos Aires, deben acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación la adecuación progresiva de la estructura educativa de las

jurisdicciones a la indicada por la Ley Nro. 24.195, determinando sus ciclos y

los Contenidos Básicos Comunes del nuevo diseño curricular;

Que con relación a los ciclos de enseñanza, el Consejo Federal de Cultura y

Educación aprobó los mismos a través de la Resolución Nro. 30/93 CFCyE del

día 8 de septiembre de 1993;

Que en la Recomendación Nro. 26/92 CFCyE se acordaron las Competencias

Básicas para el Sistema Educativo en sus niveles Inicial, Primario y Medio;

Que la Resolución Nro. 33/93 CFCyE aprobó las Orientaciones Generales,

Propuestas Metodológicas y Orientaciones Específicas para Acordar los

Contenidos Básicos Comunes según los criterios detallados en los Anexos

"Documentos para la Concertación", Serie A, Nro. 6 y Serie A, Nro. 7;

Que los Contenidos Básicos Comunes que se acuerden servirán de base para los

Diseños Curriculares Provinciales, los que se adecuarán a los mismos o se reelaborarán a partir de ellos;

Que los procesos de elaboración, discusión y consulta realizados durante todo el presente año se ajustaron a los acuerdos previos y contaron con la participación efectiva de equipos técnicos de las jurisdicciones, docentes de aula representantes de todas las provincias, aportes de la comunidad, de Organismos no Gubernamentales y especialistas de calificada formación, lográndose el consenso sobre su factibilidad;

Que dicho proceso tiene un hito fundamental en el presente Acuerdo;

Por ello;

LA XXII ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE:

ARTICULO 1º. Aprobar en general los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica que se anexan y forman parte de la presente Resolución;

ARTICULO 2º. Los Contenidos Básicos Comunes a los cuales se hace referencia

en el Artículo anterior, serán la base para la adecuación y/o elaboración del Diseño Curricular que cada jurisdicción construirá a partir del año 1995;

ARTICULO 3º. Periódicamente, estos Contenidos Básicos Comunes serán evaluados a efectos de introducir en ellos las modificaciones pertinentes, las que serán tomadas en consideración por este Consejo Federal de Cultura y Educación;

ARTICULO 4º. De forma.